

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Grete Aadla
JUHTUMIUURING: SIMULTAANSE KOLMKEELSUSEGA (EESTI-LÄTI-SOOME) 5-
AASTASE POISI JA 6-AASTASE TÜDRUKU EESTI KEELE OSKUSED
magistritöö

Juhendaja: Evelyn Kiive (PhD)

Tartu 2020

Kokkuvõte

Juhtumiuuring: simultaanse kolmkeelsusega (eesti-läti-soome) 5-aastase poisi ja 6-aastase tüdruku eesti keele oskused

Magistritöö eesmärgiks oli kirjeldada kahe kolmkeelse (eesti-läti-soome) lapse - 5-aastase poisi ja 6-aastase tüdruku - eesti keele oskusi. Uuringus osalesid ka laste ema ja isa, kellelt saadud info põhjal anti ülevaade vanemate suhtlusstrateegiate kasutusest kolmkeelsuses ning suhtluses laste keeleveliku suunamisel, keelelisest sisendist, laste soome ja läti keele oskustest ning vanemate suhtumisest mitmekeelsusesse. Laste eesti keele oskust hinnati standardiseeritud 5-6-aastaste laste kõne arengu testi tulemuste põhjal.

Leiti, et laste eesti keele oskus on heal tasemel ja iga keelesüsteem areneb kui esimene keel. Seda soodustavad vanemate valitud järjepidev ükskeelsele suhtlusele suunatud suhtlusstrateegiate kasutamine ning mitmekesine keeleliselt stimuleeriv keskkond nii eesti, läti kui soome keeles. Heaks hinnati ka laste läti ja soome keele oskus. Selgus, et laste vanemad suhtuvad mitmekeelsusesse positiivselt, leides, et mitme keele omandamine on rikastav ning annab tulevikuks palju häid võimalusi.

Märksõnad: *simultaanne kolmkeelsus, vanemate suhtlusstrateegiad, sisend, eesti keele oskus*

Abstract

Case study: Estonian language skills of a 5-year-old boy and a 6-year-old girl with simultaneous trilingualism (Estonian-Latvian-Finnish)

The aim of the thesis was to describe the Estonian language skills of two trilingual (Estonian-Latvian-Finnish) children - a 5-year-old boy and a 6-year-old girl. The mother and the father of the children also participated in the study. The parents provided information on the use of their own communication strategies in trilingualism and communication in guiding children's language choices, linguistic input, children's Finnish and Latvian language skills, as well as their attitudes towards multilingualism as parents of such children. Children's proficiency in Estonian was measured on the basis of the results of a standardized speech development test for 5-6-year-old children. The results showed that children's Estonian language skills are at a good level and each language system develops as a first language. This is facilitated by the consistent use of communication strategies aimed at monolingual communication chosen by parents and the diverse linguistic stimulating environment in Estonian, Latvian and Finnish. The children's Latvian and Finnish language skills were also assessed as good. The study showed that parents have a positive attitude towards multilingualism, finding that learning several languages is enriching and gives their children better opportunities for the future.

Keywords: simultaneous trilingualism, parental communication strategies, input, Estonian language skills

Sisukord

Sissejuhatus	6
Kolmkeelsus	6
Vanemate suhtlusstrateegiad kolmkeelsuses	7
Vanemate suhtlusstrateegiad lapse keelevaliku suunamisel	9
Suhtlusstrateegiate mõju lapse keelevalikule	10
Keelte omavaheline mõju lapse suhtlussituatsioonis	11
Sisendi osakaal keele omandamisel	12
Uuringud kolmkeelsete laste keelelistest oskustest	15
Eesti, soome ja läti keele võrdlus	16
Metoodika	18
Valim	18
Andmekogumine ja uuringu protseduur	19
Küsimustik	19
Poolstruktureeritud intervjuu	19
Kõneloome ja -mõistmise hindamine	20
Kõnetest	20
Vestlus	20
Kuuldud teksti ja pildiseerial kujutatatu mõistmise ning vahendatud kõneloomeoskuse uurimine	20
Andmeanalüüs	21
Tulemused ja arutelu	23
Vanemate suhtlusstrateegiad	23
Vanemate suhtlusstrateegiad laste keelevaliku suunamisel	23
Lastele suunatud sisendkeel	24
Suhtumine mitmekeelsusesse	25
Laste eesti keele oskus kõnevaldkondade kaupa	26

Hääldamine	26
Grammatika.....	28
Süntaks	31
Sõnavara.....	33
Kõnetesti koondtulemused	39
Laste läti ja soome keele oskus kõnevaldkondade kaupa vanemate hinnangul	40
Tekstimõistmine ja -loome	42
Tänu sõnad	49
Autorsuse kinnitus.....	50
Kasutatud kirjandus.....	51
Lisad	59

Sissejuhatus

Kolmkeelsus on teema, mida on uuritud vähe, kuigi uuringute arv varasemate aastakümnetega võrreldes on kasvanud (Barnes, 2006; Davidiak, 2010). Peamiselt on mujal maailmas uuritud kolmanda keele omandamist koolieas või kakskeelsuse rolli kolmanda keele omandamise protsessis. Mitmeid kolmkeelsuse kirjeldusi leidub täiskasvanute näitel, kes on kolmanda keele ära õppinud hilisemas eas. Kolme keele omandamise arengut sünnist saati on kirjeldatud läbi juhtumiuuringute, mis uurivad kindlat teemat (nt keeltevaheline mõju, koodivahetus, sisendi hulk) või üldiselt kolme keele omandamise protsessi (*trilingual acquisition*). Süstemaatilisi, pikaajalisi uuringuid varajase ehk simultaanse kolmkeelsuse (*simultaneous trilingualism*) kohta on siiski vähe (Montanari, 2005). Kolmkeelsete laste hulk on kasvamas üle maailma ning sellest tulenevalt on tekkinud uus uurimis- ja haridusvaldkond - kolmkeelsus (Griessler, 2001). Eestis viidi Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimusel läbi Eesti keeleseisundi uuring, millest selgus, et eesti keele positsioon riigis on tugev ning tuleks soosida mitmekeelsust (Lukk et al., 2017). Kasvav üleilmastumine soodustab mitmekeelsete perekondade teket, esitades seejuures vanematele keelelise ja sotsiaalkultuurilise väljakutse. Erinevalt ükskeelsetest paaridest, on sellised kooselud silmitsi mitmete erinevate küsimustega, peamiseks on keelevaliku küsimus: millist keelt kasutada omavahelises suhtluses üksteise mõistmiseks? (Braun & Cline 2010; Chevalier, 2011).

Eestis on viimastel aastatel kirjeldatud eakohase arenguga simultaansete kakskeelsete laste kõneloome ja kõne mõistmise oskusi (nt Soosaar, 2015; Vesikioja, 2014; Väinsalu, 2014). Infot kolmkeelsete laste keelelistest oskustest ja kolmkeelseks kujunemisest Tartu Ülikooli Eripedagoogika osakonnas ei leidu. Käesoleva magistritöö esimene osa annab ülevaate kolmkeelsusest, kolme keele omandamisest ning teguritest, mis mõjutavad keelte omandamist ja kasutust. Kirjeldatakse vanemate suhtlusstrateegiate valikut lastega suhtlemisel ja keelevaliku suunamisel, keelelist sisendit (*input*) ning lastevanemate suhtumist mitmekeelsusesse. Töö empiirilises osas uuritakse kahte eelkooliealist simultaanse kolmkeelsusega last, mis tähendab, et kõiki kolme keelt on lapsed omandanud alates sünnist. Laste eesti keele oskusest antakse ülevaade kõnevaldkondade (hääldamine, grammatika, süntaks, sõnavara, tekstimõistmine ja -loome) kaupa. Vanemate hinnangul kirjeldatakse samal põhimõttel ka laste läti ja soome keele oskusi.

Kolmkeelsus

Globaliseerumise tõttu on tänapäeval tavaline olukord, kus lapsed kasvavad mitut keelt rääkivas peres. Kuigi pole olemas täpset mitmekeelsuse definitsiooni, on arutletud, et seda, mida

öeldakse kakskeelsuse kohta, saab laiendada ka mitmekeelsusele (Hoffmann, 2001). Oksaar (1983) leiab, et mitmekeelne on inimene, kes suudab enamikes situatsioonides suhtlemiseks kasutada kahte või enam keelt ja vajadusel ühelt keelelt teisele ümber lülituda.

Kolmkeelsust kui omaette uurimissuunda hakati eristama alles selle sajandi alguses. Varem peeti kolmkeelsust kakskeelsuse vormiks ning arvati, et kolme keele omandamine ei erine oluliselt kahe keele omandamisest (Ivir-Ashworth, 2011). Nii viidati kolmkeelsusele kakskeelsuse mõiste tähenduses, sest mitmed uurijad ei piiritlenud terminit kahe keelega, vaid määratlesid kakskeelsust üldisemalt: omandatakse rohkem kui ühte keelt. Samas kuuluvad nii kaks- kui ka kolmkeelsus mitmekeelsuse alla, see tähendab, et kaasatud on mitu keelt (Davidiak, 2010). Hoffmann & Stavans (2007) rõhutavad, et heaks kolme keele kõnelejaks saamine on keeruline protsess. Lisaks kolmele erinevale keelesüsteemile ja kultuurile peab laps õppima ka üldisi ja keelepõhiseid reegleid ning valima vestluses sobiva keele.

Kaks- ja kolmkeelsuse vahel esineb kvantitatiivne erinevus, mis on tingitud keelte omandamise järjekorrast (simultaanne või suksessiivne) ning omandamise kontekstist (kaasatud keelte arv, keelte staatus, seos kõnelejaga, keelte tüpoloogia) (Hoffmann, 2001).

Simultaane kolmkeelne on inimene, kes on kolme keelt omandanud sünnist saati või alates varajasest lapsepõlvest. Suksessiivse ehk järjestikuse keeleomandamisega on tegemist sellisel juhul, kui teise või kolmanda keele omandamine algab hilisemas vanuses (Barnes, 2006; Davidiak, 2010).

Kolmkeelsed lapsed läbivad samasugused arenguetaapid keele omandamisel nagu üks- ja kakskeelsed lapsed, kuid erinev on omandatavate keelte arv (Maneva, 2004). Kui lapse areng on eakohane ning laps kuuleb keeli piisavalt, areneb iga keelesüsteem kui lapse esimene keel (Pearson, 2009; Ivir-Ashworth, 2011). Keelte omandamise kontekstist sõltuvalt kujuneb lapsest aktiivne või passiivne kolmkeelne. Aktiivne kolmkeelne on laps, kes mõistab ja kasutab kõiki kolme keelt. Passiivse kolmkeelsusega on tegemist juhul, kui laps küll mõistab vähemuskeeli, kuid ise neid suhtlemisel ei kasuta. Keeleomandamisel on oluline roll ka keelte staatusel - kas tegemist on enamuskeelega, mida laps kuuleb rohkem, või vähemuskeeltega, millega kokkupuude võib olla piiratum (näiteks kuuleb laps seda keelt ainult ühelt vanemalt) (Chevalier, 2011; Montanari, 2013).

Vanemate suhtlusstrateegiad kolmkeelsuses

Vanemate valik keelekasutuses avaldab mõju lapse kolmkeelseks kujunemisel (Juan-Garau & Perez-Vidal, 2001). Perekonnas on oluline osa vähemus- ja enamuskeele jaotumisel vanemate ja kogukonna vahel. Lapse sündimisel tuleb vanematel teha otsus, mis keeli peres räägitakse.

Vähemuskeele all peetakse silmas vanemate emakeelt, enamuskeel on vanemate emakeelest erinev keel ehk riigikeel (De Houwer, 1999; Teiss, 2005). Seda kinnitavad ka King & Fogle (2006), kes kirjeldavad, et otsus keelevaliku suhtes on vanemate ideoloogiline valik, mis on oluline lapse keelekasutuse kujunemisel.

Sõltuvalt keelekasutusest on võimalik eristada kuni kuut strateegiat, mis mõjutavad lapse keelekasutust (De Houwer, 1999; Grosjean, 2009; King & Fogle, 2006; Quay, 1998). Kuigi strateegiaid lapse mitmekeelseks kasvatamiseks on palju, kirjeldatakse alljärgnevalt kõige enam kasutatavaid strateegiaid. Seejuures on valitud strateegia puhul oluline, et vanemad oleksid kasutamisel järjepidevad ja ise oma valikus kindlad (De Houwer, 2007; Grosjean, 2009).

Strateegia “üks vanem - üks keel”. Lapse mitmekeelseks kasvatamisel peetakse peamiseks strateegiaks “üks vanem - üks keel” strateegiat (*One Parent, One Language*) (De Houwer, 2007; Grosjean, 2009; Lanza, 2004). Selle strateegia kasutamisel suhtleb kumbki vanem lapsega oma emakeeles ning laps omandab mõlema vanema emakeele. Kuigi üldiselt peetakse seda parimaks keeleomandamise strateegiaks, ei taga see alati mitmekeelseks kujunemist. Edukus sõltub vanemate järjekindlusest ja nõudlikkusest (De Houwer, 2007; Lanza, 2004). Döpke (1992) uurimusest kakskeelsete laste peredega selgus, et kuigi vanemad olid “üks vanem - üks keel” strateegia kasutamisel järjepidevad, ei kujunenud kõigist lastest aktiivsed kakskeelsed. Lapsed küll mõistsid vähemuskeelt, aga ise seda aktiivselt ei kasutanud. Seda kinnitas ka De Houweri (2007) uurimus kakskeelsetega, millest selgus, et täielik “üks vanem - üks keel” strateegia kasutamine on raskendatud, kuna enamasti kasutavad mõlemad vanemad nii vähemus- kui enamuskeelt või kasutab üks vanem üht keelt ja teine mõlemat keelt.

Strateegia “üks keel - üks keskkond”. Kui kodus räägitakse vähemuskeelt ja väljaspool kodu suheldakse enamuskeeles, on tegemist strateegiaga “üks keel - üks keskkond” (*Minority Language at Home, Community Language Outside*). Seda strateegiat kasutavad näiteks perekonnad, kes on kolinud riiki, mille riigikeel on erinev vanemate emakeelest. Strateegia kasutamisel eeldatakse, et enamuskeele omandab laps igal juhul (Grosjean, 2009).

Keelte segakasutuse strateegia. Lapsevanem, kes vahetab keelt olenemata ajast või kohast, kasutab keelte segakasutuse strateegiat (*Mixed Languages*). Suhtluses ei hoita keeli lahus ning laps, toetudes vanema eeskujule, kasutab suhtlemiseks erinevaid keeli. Kuigi lapse keeleomandamise algperioodil on keelte segakasutus loomulik ja aktsepteeritav, siis vanemas eas on oluline eristada erinevaid keelesüsteeme. Selle strateegia kasutamisel ei eristu keelesüsteemid vanema eeskujul selgelt ja lapse jaoks on suhtlemisel keelte vahetamine normaalne ja loomulik (Baker, 2014).

Kontekstistrateegia. See strateegia (*Context Method*) eeldab erinevate keelte kasutamist erinevas kontekstis või olukorras, sõltuvalt kus ja kellega koos laps parasjagu on. Perekonnad, kes nimetatud strateegiat kasutavad, suhtlevad igapäevaselt erinevates keeltes. Ka selle strateegia kasutamisel ei hoita keeli lahus, sest puudub järjepidev ühe keele kasutamine (Grosjean, 2009).

Vanemate suhtlusstrateegiad lapse keelevaliku suunamisel

Vanemate suhtlusstrateegiaid kasutavad lapsevanemad mitmekeelse lapsega suhtlemisel. Valitud strateegiaga antakse lapsele märku vanema keele-eelistusest suhtlemisel (De Houwer, 2009). Toetudes Lanzale (1997, 2004), antakse järgnevalt ülevaade vanemate suhtlusstrateegiatest lapse keelte segakasutamisel.

Üleküsimine (*minimal grasp strategy*) ja eriküsimustega suunamine (*expressed guess strategy*). Üleküsimise strateegia valikul vanemad teesklevad, et ei saanud lapsest aru ning paluvad selgitada (nt *Mida sa ütlesid?*). Eriküsimustega suunamisel ootab vanem selgitusi. Küsimusi esitavad vanemad lapsele oma emakeeles. Selle strateegia puhul annab vanem märku, et on lapse öeldust aru saanud, kuid ootab vastust oma emakeeles. Võrreldes üleküsimise strateegiaga, ei ole eriküsimustega suunamine lapse suhtes niivõrd nõudlik, sest laps võib kinnitada vanema arvamust vastates jaatavalt või eitavalt. Nimetatud strateegiad on ükskeelsele suhtlusele suunavad strateegiad, mis stimuleerivad vähemuskeele kasutamist (Lanza, 1997, 2004). Uurimused mitmekeelsusest on näidanud, et mainitud strateegiad on tõhusad lapse keelevaliku mõjutamisel (Juan-Garau & Perez-Vidal, 2001). Ka Döpke (1992) leidis, et üleküsimise strateegia suunas ükskeelsele suhtlusele: laps kasutas vestluses vanema eelistatud keelt. Teissi (2005) suhtlusstrateegiate uurimusest kakskeelse eesti-soome lapse näitel selgus, et nimetatuid strateegiaid esines vanema ja lapse vahelises suhtluses kõige vähem. Tulemus võib viidata sellele, et valitud strateegiate kasutamine mitmekeelses peres ei ole eriti tulemuslik, kuna ükskeelsed strateegiad mitme keele kontekstis nõuavad kokkuleppeliselt lapsega ükskeelset suhtlemist. Lapsega suhtlemisel on aga ühe keele kasutamine aeganõudev ning suunab suhtluseesmärkidest eemale (Teiss, 2005).

Kordamine (*repetition strategy*) ja mitteväljategemine (*a move on strategy*).

Kordamisstrateegia kasutamisel kordavad vanemad lapse öeldut teises keeles ehk oma emakeeles. Nii annab vanem kaudselt märku keele-eelistusest, milles ootab lapse vastust. Mitteväljategemise korral vanem ei reageeri lapse keelte segunemisele, vestlusel lastakse jätkuda. Strateegia näitab, et vanem mõistab teist keelt ning lapsele antakse märku, et teise keele kasutamine vanemaga on lubatud. Tulemuseks on kakskeelne suhtlus, milles vanem kasutab ühte ja laps teist keelt. Erinevalt üleküsimisest ja eriküsimustega suunamise strateegiatest, on nimetatud strateegiate

puhul tegemist passiivselt mitmekeelsust aktsepteeritavate strateegiatega (Lanza, 1997, 2004). Kuigi vanem mõistab kõiki keeli ja aktsepteerib neid suhtluses, märgib Quay (2001), et laps ei pruugi keeli eristada. Näiteks kasutas Quay (2001) uurimuses kolmkeelne (inglise-saksa-jaapani) laps inglise- või saksakeelses kontekstis jaapani keelt. Suhtlusstrateegiatega analüüsist selgus, et vanemad lisavad jaapani keele elemente ka saksa- ja inglisekeelsetesse sõnadesse, mis suurendas jaapani keele kasutamist lapse kõnes.

Üldiselt kasutatakse mitmekeelses suhtluses kõige sagedamini mitteväljategemise strateegiat (Juan-Garau & Perez-Vidal, 2001). Seda kinnitab ka Teissi (2005) uurimus, milles kasutati lisaks nimetatud strateegiale sageli ka kordamist. Teiss (2005) leidis, et neid strateegiaid rakendades saadi kõige enam soovitud tulemusi lapse keelevaliku osas.

Täiskasvanu koodivahetus ja laenamine. Koodide segunemist soodustava strateegiana toob Lanza (1997, 2004) välja täiskasvanu koodivahetuse (*adult code-switch*), milles vanem vahetab keelt vastavalt lapse keelekasutusele. Strateegia kasutamisega antakse lapsele mõista, et koodivahetus on vestluses sobiv ja lubatud. Lisaks pakub Teiss (2005) koodide segunemist soodustava strateegiana välja laenamise (*borrowing*), mille puhul kasutatakse ühe keele kontekstis keelde mittekuuluvat või väikses keelekogukonnas kasutusel olevat laensõna.

Suhtlusstrateegiatega lapse keelevalikule

Toetudes Lanza (1992, 1997, 2004) uurimustele, võib väita, et ükskeelsele suhtlusele suunatud suhtlusstrateegiatega kasutamine vanemate poolt avaldab positiivset mõju lapse vähemuskeelte kasutamisele. Seda toetavad ka Döpke (1992) ja Juan-Garau & Perez-Vidal (2001) uurimused. Leiti, et lapse keelevalikule avaldub positiivne mõju: ergutatakse vähemuskeele kasutamist, mis omakorda soodustab mitme keele omandamist ilma enamuskeele domineerimiseta (Döpke, 1992; Juan-Garau & Perez-Vidal, 2001). Nende strateegiatega rakendamisel kujuneb lapsest tõenäoliselt aktiivne mitme keele kõneleja ehk laps kõneleb ja mõistab kõiki keeli (Chevalier, 2012; De Houwer, 2009; Lanza, 2004).

Mitmekeelsele suhtlusele suunatud strateegiatega kasutamine vanema poolt võib kujundada lapse esimeseks keelevalikuks enamuskeele ning jätta kõrvale vähemuskeelte kasutamise, sest need strateegiad võimaldavad lapsel ise valida suhtluses keele, milleks on sageli enamuskeel (Lanza, 1997). Keeleomandamise seisukohalt võib see viidata sellele, et mitmekeelsele suhtlusele suunatud strateegiad ei ole piisavad mitme keele omandamiseks (Nicoladis & Genesee, 1998). Sellega nõustub ka De Houwer (2009), kes märgib, et peamiselt mitmekeelseid suhtlusstrateegiaid kasutades on vähemuskeelte osakaal väiksem, sest strateegiad võimaldavad

lapsel kasutada enamuskeelt. Nii võib kujuneda lapsest passiivne mitme keele kõneleja (Chevalier, 2012; De Houwer, 2009; Lanza, 2004).

Keelte omavaheline mõju lapse suhtlussituatsioonis

Erinevaid suhtlusstrateegiaid kasutab mitmekeelne laps suhtlusprobleemide lahendamiseks, kui tal puuduvad vajalikud keelevahendid. Kárpáti (2017) väidab, et strateegiaid suhtlusprobleemide lahendamiseks kasutatakse suhtluses sujuva ja asjakohase vestluse hoidmiseks. Kuigi suhtlusstrateegiaid on määratletud erinevalt, siis Hennoste & Vihalemm (1999) kirjeldavad neid kui võõrkeele kõnelejale omaseid strateegiaid suhtlusprobleemide lahendamisel. Kui võõrkeele kõnelejal on olemas emakeelelistest raskustest välja tulemiseks strateegia, siis kasutab ta sama strateegiat ka võõrkeele puhul, mida vajadusel keelele sobivaks kohandab (Hennoste & Vihalemm, 1999). Sama saab öelda ka kolmkeelse lapse kohta - laps kasutab enamuskeelest pärit strateegiat analoogselt nõrgemate keelte puhul.

Koodivahetus (*code-switching*). Keele omandamisel omandab laps ka keelekasutuse sotsiaalsed reeglid. Mitmekeelse lapse sotsiolingvistilist pädevust näitab ükskeelsete vestluspartneritega suhtlemisel koodivahetuse puudumine. Koodivahetus on kombinatsioon kahest või rohkemast keelest, mis võib ilmnedä ühe (*intrasentential code-switching*) või mitme lausungi (*intersentential code-switching*) piires ehk ühes vestluses kasutatakse rohkem kui ühte keelt (Chevalier, 2011; Maneva, 2004). Peamiselt on uuritud kakskeelsete laste koodivahetust ning suhteliselt vähe on teada kolmkeelsete laste koodivahetusest (Davidiak, 2010). Koodivahetuse esinemist kõnes peeti kakskeelsuse uuringute algperioodil taunitavaks, sest see oli märk puudulikust keeleoskusest ja/või suutmatusest rääkida kumbagi keelt korralikult. Kuid viimastel aastakümnetel käsitletakse koodivahetust kui ühte suhtlemise rikastamise viisidest ning inimese oskust kasutada mõlema keele ressursse (Praakli, 2002).

Teiss (2005) sõnastab koodivahetust kui keelevahetust vestluskaaslase või mitmekeelse konteksti järgi tulenevat muukeelset situatsiooni. Lisaks kirjeldab Teiss (2005), et laps kasutab koodivahetust teadlikult ja vestluses ilmneb see teises vormis kui keelte segakasutus. Ka Stavans & Swisher (2006) on arvamusel, et koodivahetus ei ole juhuslik, vaid süstemaatiline üleminek ühelt keelelt teisele, mis peegeldab unikaalset keeletöötlust mitme keele vahel. Hoffman (2001) rõhutab, et koodivahetus kahe ja ka rohkema keele vahel on mitmekeelsetele inimestele vajalik ja loomulik suhtlusstrateegia, mis muuhulgas võimaldab näiteks täita keelelisi lünki ühes või mitmes keeles. Ka Nicoladis & Secco (2000) arutlevad, et koodivahetus kompenseerib leksikaalseid ja grammatilisi lünki peamiselt vähemuskeeles. Järelikult võib koodivahetusel vestluses olla ka kompensatoorne tähendus. Sarnase järelduse teeb Kárpáti (2017), leides, et

koodivahetusel ei kulutata vestluses aega tõlkimisele ning selle tulemusena tagatakse loomulik ja sujuv suhtlus. Koodivahetuse tunnusteks peetakse metalingvistilisi nähtusi (nt pausid, üneemid pausitäitena, kordused, tõlkimine) (Hennoste & Vihalemm, 1999; Verschik, 2004).

Interferents (interference). Vastupidiselt koodivahetusele, mis on teadlik ja eesmärgistatud, võib kolmkeelse lapse kõnes esineda keelte vastasmõjuna interferents. Interferents on ühe keele mõju teisele, mis väljendub kõrvalekaldena keelenormist ehk lapse keelekasutuses esineb vigu (Thomason, 2009). Grosjean (1982) märgib, et interferents on ühe või mitme keele ebateadlik mõju teisele. Erinevalt koodivahetusest, esineb interferentsi mitmekeelsel inimesel rohkem suhtluses ükskeelsete kui mitmekeelsetega (Davidiak, 2010).

Keele elementide segakasutus ehk segakood (code-mixing). Segakood on erinevalt koodivahetusest teadvustamata. Laps kombineerib ütluses teadvustamatult mitme keele tasandid (fonoloogia, morfoloogia, sõnavara ja süntaks). Näiteks lisab laps sõnalõppe teisele või kolmandale keelele omaselt, kasutab mitme keele sõnu või sõnaühendeid. Segakood tekib ühe sõna või lausungi piires. Erinevalt koodivahetusest, ei ole keele elementide segakasutusel vestluses praktilist eesmärki (Hoffmann & Stavans, 2007; Stavans & Swisher, 2006; Teiss, 2005).

Suhtluses püüab laps keele elementide segakasutusega parandada suulise kõne vigu. Laps on juba oma mõtte välja öelnud, aga leiab keelekasutuses vigu, kasutades ümbertegemise strateegiat. Sellele omaselt esineb lapse kõnes erinevate vigade korrigeerimist, lausungi täiendamist, kustutamist ja/või ümbersõnastamist. Väljaöeldud osa hakatakse muutma, kuni jõutakse uue lahenduseni (Hennoste & Vihalemm, 1999). Näiteks kirjeldab Kárpáti (2017) sellele strateegiale omast “lähendamist” (*approximation*), mille kohaselt kasutab laps kompensatoorse võttega ühest keelest pärit sõnu või sõnaühendeid, mis on semantiliselt lähedased soovitud väljendile (nt *suur kivi pro kalju*). Peale selle määratlevad Hennoste & Vihalemm (1999) ja Kárpáti (2017) ümbertegemise strateegia alla veel ka uute sõnade tuletamise ja kaudse väljendamise. Viimase puhul kirjeldatakse eseme, tegevuse või isiku peamisi omadusi.

Sisendi osakaal keele omandamisel

Sisend (*input*) on keeleomandajale suunatud keeleline info, mille alusel kujunevad keelelised üldistused ja reeglid (Gass & Mackey, 2006; Rast, 2008). Sisend on keeleomandamiseks hädavajalik ja keele omandamine sõltub last ümbritsevast keelekeskkonnast (Maneva, 2004). Laps omandab keelelise sisendi kaudu sagedasemad fraasid, mille abil hakkab looma oma sõnavara. Sõnavaraga koos omandatakse ka grammatika. Kiiremini omandab laps need vormid, mida kuuleb enda ümber kõige sagedamini (Argus, 2008a). Keele omandamisel

saab eristada sisendi kvaliteeti ja kvantiteeti. Sisendi kvantiteedi ehk sisendi hulga all peetakse silmas seda, kui mitmes keskkonnas ja kui palju sisendit laps saab ning kui pikka aega laps on keelt omandanud (Paradis, 2011; Potgieter, 2014). Mieszkowska et al. (2017) on leidnud, et suurem sisendi hulk keeles mõjutab positiivselt keele heal tasemel omandamist. Eesti keeles sõltub sisendi hulgast nii käändevormide, muuttüüpide kui ka üksikute lekseemide omandamine (Argus, 2008b). Kvaliteedi all peetakse silmas keelekontaktide mitmekesisust (erinevad kõnelejad) ja stimuleerivat keelekeskkonda (nt raamatute lugemine, reisimine, suhtlusstrateegiate kasutamine) (Chevalier, 2012; Potgieter, 2014; Rowe, 2012). Näiteks saades sisendit emakeelt kõnelevalt inimeselt, võib sisend olla kvaliteetsem, sest tegemist on sünnipärase kõnelejaga, kellel on väljakujunenud konkreetse keele süsteem. Kvaliteeti aitab tagada ka kõnelejapoolne mitmekesine sõnavara ja dekontekstualiseeritud keelekasutus, et anda edasi infot abstraktsetest objektidest ja sündmustest, mis ei ole hetkeolukorraga seotud – näiteks lugude jutustamine (Potgieter, 2014; Rowe, 2012). Uurimused kakskeelsete lastega (MacLeod, Fabiano-Smith, Boegner-Page, & Fontollet 2012; Şakirgil, 2012) näitavad, et vanemate poolt saadava sisendi hulk (st kvantiteet) mõjutab laste sõnavara suurust - väiksem sisend keeles tingib ka piiratuma sõnavara. Cartmill et al. (2013) leidsid, et ka sisendi kvaliteet mõjutab laste sõnavara suurust. Kuna kolmkeelse lapse sisendi hulk on igas keeles väiksem kui üks- või kakskeelsel lapsel (Chevalier, 2011), võib eeldada, et ka kolmkeelsete laste sõnavara on piiratum selles keeles, milles nad saavad vähem sisendit. Mieszkowska et al. (2017) uurisid kolmkeelsete (inglise, poola ja muu keel) laste passiivse ja aktiivse sõnavara hulka seoses saadava sisendiga. Leiti, et kolmkeelsete laste passiivne sõnavara ei erinenud eakaaslastest inglise ega poola keeles. Poola keeles oli aga kolmkeelsete laste aktiivse sõnavara hulk piiratum võrreldes ükskeelsete eakaaslastega, kuid samaväärne kakskeelsete lastega. Tulemus sõltus saadavast keelelise sisendi kvaliteedist, mis avaldas mõju sõnavara hulgale. Sõnavara hulk oli kolmkeelsetel piiratum vähemuskeeltes. Vähemuskeelte säilitamiseks on oluline mitmekesine keeleline sisend. Seda kinnitab ka Potgieteri & Southwoodi (2016) uurimus, milles kolmkeelsete laste sõnavara oli piiratud nimi- ja tegusõnade tähenduse mõistmisel ja nende sõnade kasutamisel, sest keeleline sisend neis keeltes oli väiksem kui enamuskeeles.

De Houwer (2004) viis Belgias läbi uuringu kolmkeelsete perekondadega, milles uuris vanemate suhtlusstrateegiaid ja leidis, et keelelise sisendi hulga poolest on tulemuslikum strateegia “üks vanem - üks keel”. De Houwer (1999) rõhutab, et vanematepoolne keeleline sisend ja selleks valitud strateegiate rakendamine on lapse kolmkeelseks kujunemise alus. Barnes (2006) nõustub sellega ja lisab, et saadava keelelise sisendi hulk ja kvaliteet mõjutavad kõiki lapse arenevaid keeli ning ennustavad ka lapse enda tulevast keelekasutust. De Houwer (1999)

leiab veel, et vanemate keelekasutus mõjutab oluliselt seda, kas laps kasvab aktiivseks või passiivseks kolmkeelseks. Chevalier (2011) kirjeldab aktiivset kolmkeelset last kui kõigi kolme keele kõnelejat. Passiivse kolmkeelsena kirjeldab autor last, kes kõneleb enamuskeelt ja ühte vanemate vähemuskeelt ning kolmandat keelt küll mõistab, aga ise ei kõnele. Vanemate valitud suhtlusstrateegia järjepidev kasutamine ja stimuleeriva keelekeskkonna loomine (sh vanemate suhtlusstrateegiad lapse keelte segakasutusel) soodustab kolmkeelseks kujunemist (Dewaele, 2000, 2007). Seda kinnitab ka Wangi (2008) uurimus, milles kirjeldas autor oma kahe poja aktiivseks kolme keele kõnelejaks kujunemist. Wangi (2008) keelepoliitika oli sarnane Dewaele (2000, 2007) perele, milles ema ja isa kõnelesid erinevaid keeli ning kolmandaks keeleks lisandus enamuskeel. Wang (2008) soodustas lapsi aktiivselt kasutama kõiki keeli, võimaldades neile reise ja erinevate lastega kokku puutuvate inimeste näol mitmekesiseid keelekontakte igas keeles. Ka need lapsed olid aktiivsed kolme keele kõnelejad, kelle esimeseks keeleks ehk dominantkeeleks kujunes suurema sisendi hulgaga enamuskeel. Vastupidiselt Dewaele (2000, 2007) ja Wangi (2008) uurimusele, kirjeldab Quay (2001) last, kelle ema ja isa kõnelesid küll erinevaid keeli ja kolmanda keelega puutus laps kokku lasteaias, kuid kellest ei kujunenud aktiivset kolme keele kõnelejat. Selle põhjuseks toob Quay (2001) vanemakeelte ebavõrdse jagunemise: sisend saadi peamiselt ema poolt kasutatavas keeles, isalt saadav sisend oli väiksem. Lapse eelistatud suhtluskeel oli enamuskeel, millega laps puutus kõige enam kokku. Uurimistulemustest selgus, et pädevam oli laps emapoolses keeles, kuid dominantkeel ei olnud veel välja kujunenud. Lisaks vähesele isapoolsele sisendile, ei pööranud vanemad lapsega suhtlemisel tähelepanu lapse keelte segakasutusele. Lapsest ei kujunenud aktiivne kolmkeelne, vaid passiivne kolmkeelne. Passiivne kolme keele kõneleja oli ka keeleuurija Kazzazi (2007, 2011) poeg, kes sai kõige enam sisendit enamuskeelest, mistõttu jäid vähemuskeeled passiivseks. Enamuskeel oli ema ja lapse vaheline suhtluskeel, lisaks puutus laps enamuskeelega kokku lasteaias ja koolis. Kuigi lapsele võimaldati keelekontakte ka vähemuskeeltes, ei olnud need siiski piisavad, et kasutada keeli aktiivselt suhtlemiseks (Kazzazi, 2007, 2011).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et strateegia “üks vanem - üks keel” on hea alus sisendi hulga kindlustamiseks, kuid unustada ei tohiks ka sisendi kvaliteeti. Tähtis roll on keelelisel arengul, mis sõltub ümbritseva kõne sisu ja selle esitamise korrektsusest ehk sisendi kvaliteedist (Döpke, 1992; Tulviste, 2011). Saadava sisendi kvaliteeti soodustavad arusaadavad vestlusteemad, kõnelemisel valitud mõõdukas kõnetempo ja seejuures selge hääldus. Sõltuvalt lapse vanusest, tuleb vestluses arvestada sobiva sõnakasutusega ja valida sobiva keerukusega laused (Gass & Mackey, 2011). Kütt & Argus (2017) järeldavad, et sisend mõjutab otseselt lapse keelt: mida rohkem lapsega räägitakse ja kõnevoore talle suunatakse, seda suurem on ka lapse enda kõne

hulk. Ka Tulviste (2011) leiab, et keele omandamiseks on lapsel vaja suhtluspartnerit, -kogemust ja keelemudelit. Ainuüksi keelemudelist (näiteks kuuleb laps teiste inimeste juttu televiisorist, aga tema endaga vahetult aga ei suhelda) ei piisa keele omandamiseks.

Uuringud kolmkeelsete laste keelelistest oskustest

Kuigi viimastel aastatel on mitmekeelsuse uurimisele hakatud rohkem tähelepanu pöörama, on simultaanse kolmkeelsuse kohta uuringuid vähe. Arvestades käesolevas töös uuritavaid lapsi, on oluline keskenduda sellele, mida on leitud kolmkeelsete laste sõnavara, grammatiliste oskuste ja jutustamisoskuse kohta. Kuna uuringuid 5-6-aastaste laste keeleliste oskuste kohta ei ole palju, kirjeldatakse järevalt erinevas vanuses kolmkeelseid lapsi.

Sõnavara. Ivir-Ashworth (2011) leidis horvaadi-inglise-saksa keelt kõneleva 3-aastase lapse sõnavara uurides, et kõige rohkem kasutas laps kõikide keelte peale kokku asesõnu, kasutusageduselt järgnesid asesõnadele tegusõnad, nimisõnad ja omadussõnad. Inglise keelega võrreldes on horvaadi ja saksa keel morfoloogiliselt keerukamad keeled, sisaldades sõnadele omaseid erinevaid tunnuseid ja lõppe. Sarnaselt horvaadi ja saksa keelele, on ka eesti keel morfoloogiliselt keerukas keel. Kovačević, Jelaska & Brozović (1998) leiavad, et keeleomandamise aktiivsel perioodil võib rikkaliku morfoloogiasüsteemiga keelt omandava lapse sõnavara olla väiksem kui näiteks lihtsama keelesüsteemiga keelt (nt inglise keel) omandaval lapsel. Vahe kahaneb, kui on omandatud keeles peamised grammatilised vormid.

Potgieter (2016) leidis, et kolmkeelsete 4-aastaste laste passiivne sõnavara oli kõigis keeltes suurem kui aktiivne sõnavara ehk lapsed mõistsid rohkem sõnu kui ise kasutasid. Laste aktiivses sõnavaras oli rohkem nimisõnu kui tegusõnu. Sarnase tulemuse said Chan & Nicoladis (2010) oma uuringus kakskeelsete lastega, kes leidsid, et nimisõnad omandatakse enne kui teised leksikaalsed kategooriad ning seetõttu on nimisõnu laste sõnavaras rohkem. Potgieter (2016) leidis, et kolmkeelsete laste madalat tulemust sõnavara valdkonnas põhjustas vähene sisend kõigis kolmes keeles võrreldes sisendi hulgaga, mida saavad ükskeelsed lapsed.

Grammatika. Ivir-Ashworth (2011) leidis, et 4-aastase kolmkeelse (horvaadi-saksa-inglise) lapse lausungites esines segakood kahe keele vahel - sõnatüvi oli pärit ühest keelest ja tüvele lisatud tunnused ja lõpud ehk grammatilised morfeemid teisest keelest. Kahe keele elementide kombineerimist esines nimi-, omadus- ja tegusõnade puhul. Nimi- ja omadussõnade puhul olid sõnatüved pärit saksa keelest ning grammatilised morfeemid horvaadi keelest, tegusõnade puhul lisati morfeeme horvaadi keelest. Andreou & Anastassiou (2011) leidsid oma uuringus, et segakoodi esines rohkem kolmkeelsete kreeka-albaania-inglise keelt kõnelevate laste

vahendamata jutustustes. Segakood ilmnes peamiselt kreeka ja albaania keele vahel, milles lapsed moodustasid jutustamisel segakeelseid lausungeid, ühendades sõnadesse kahe keele morfeeme.

Stavans & Muchnik (2008) leidsid, et kolmkeelsete laste (heebrea-hispaania-inglise) lauseloomet võib mõjutada keelte tüpoloogiline erinevus, mistõttu esines laste lausungites mõjutusi kahe keele vahel. Heebrea ja hispaania keelele on omane grammatiline sugu, mida kolmkeelsetel lastel oli keeruline eristada. Montanari (2014) leidis, et keelele omase grammatilise soo lõplik omandamine kujuneb kaks- ja kolmkeelsetel lastel välja koolieas. Näiteks ei olnud 6-aastased kaks- ja kolmkeelsed lapsed veel omandanud saksa keelele omaseid sootunnuseid ega eristanud nimisõnade sugu oma kõnes.

Tekstiloomet. Stavans (2001) ja Stavans & Muchnik (2008) leidsid, et kolmkeelsete 9- ja 7-aastaste laste jutustused on pikemad ja sisukamad dominantkeeles. Laste vahendamata jutustused olid sarnased sissejuhatuse, konflikti ja lahenduse ning teemakohasuse ja teema arendamise kategoorias (makrostruktuur). Erinevused laste vahel ilmnid jutustuste mikrostruktuuris, mida põhjendas autor seoses laste vanusevahega. Vanema lapse jutustus oli mikrostruktuuri kategooriate hinnangul parem kui noorema lapse jutustus. Sidususe kategoorias kasutasid mõlemad lapsed kõige rohkem sidendit *ja siis*. Vanema lapse jutustuses esines illustratiivsete vahendite kasutamist ehk piltide kirjeldamist kuulajale (nt *in the first picture we see a boy and a dog and here we see...*) ning lisaks sidendile *ja siis* kasutas laps veel sidendeid *sellepärast*, *seetõttu*, *pärast seda*. Noorema lapse jutustuses esines ainult sidendi *ja siis* kasutamine, mis muutis jutustuse monotoonseks sündmuste jadaks. Lausungid olid omavahel ühendatud temaatiliselt peategelaste ja tegevuste kaudu ning laps ei kasutanud lausungite ühendamiseks erinevaid siduvaid vahendeid (Stavans & Muchnik, 2008).

Eesti, soome ja läti keele võrdlus

Wang (2008) leiab, et mitme keele oskust mõjutab ka erinevate keelte struktuuride iseärasused ehk keelte tüpologia. Toetudes Wangi (2008) väitele, antakse järgnevalt ülevaade kolmest keelest, mida käesolevas juhtumiuuringus osalevad lapsed omandavad.

Nii eesti kui soome keel kuuluvad soome-ugri keelkonna läänemeresoome keelte hulka, läti keel kuulub indoeuroopa keelkonna idabalti rühma. Läti keelt on mõjutanud saksa ja vene keel ning läänemeresoome keeled. Läti keel ja teised balti keeled on omakorda mõjutanud läänemeresoome keeli (Eesti keele käsiraamat, 2007).

Hääldamine. Soome keeles on 8 vokaali, õ-häälikut soome keeles ei ole. Keelele on omane vokaaliharmonia: kui sõna esimeses silbis on tagavokaal (*a, o, u*), siis esinevad tagavokaalid ka järgsilpides (nt *sauna /saun/*). Kui sõna esimeses silbis on eesvokaalid (*y, ä, ö*),

on järgsilpides samuti eesvokaalid (*lyhyt /lühike/*) (Altsoo, 2009; Ehala, 2001). Soome *k-d, p-d, t-d* ei hääldata sõna sees tugevalt. Soome keeles puudub konsonantide palatalisatsioon ehk peenenemine (Altsoo, 2009).

Läti keele vokaalid on lühikesed või pikad. Vokaali pikkus võib muuta sõnatähendust ja eristada sõnavorme. Läti vokaale hääldatakse üldiselt nii nagu vastavaid eesti keele vokaale. Erinevalt hääldatakse vokaale *e, ie* ja *o*. Nii eesti-, läti- kui soomekeelsetel sõnadel on pearõhk alati esimesel silbil, ka võõrsõnades (Altsoo, 2009; Ehala, 2001).

Grammatika. Grammatilisi aegu soome ja eesti keeles on kaks (olevik, minevik), läti keeles aga kolm, lisandub tulevikuvorm. Läti keeles on aegadel kaks vormi, millest üks väljendab lõpetatud tegevust ja teine lõpetamata tegevust. Sarnaselt eesti keelele ei ole soome keeles sugu ega artikleid. Erinevalt eesti ja soome keelest on läti keel soopõhine: sootunnus (mees- ja naissoost) lisatakse arv-, kesk-, ase- ja omadussõnadele. Soome-ugri vormimoodustust iseloomustab käänete suur arv, indoeuroopa keeltes on käändeid vähe. Soome keeles on käändeid 15. Erinevalt eesti keelest, puudub soome keeles rajav kääne ning ainsuses ei kasutata ilma- ja kaasaütleva käände vorme. Läti keeles on seitse käänet ja kuus käändkonda, mille järgi käänduvad mees- ja naissoost sõnad (Altsoo, 2009; Ehala, 2001).

Sõnavara. Lähedaste sugulaskeelte sõnavara on suures osas sarnane. Eesti ja soome keeles esineb samasust näiteks ühissõnavaras: *puu, maa, meri, veri, uni, lumi* jt, mis on identsed vormilt ning väljendavad sama leksikaalset tähendust. Eesti ja soome keele võrdluses võivad eri keeletasandite sarnasus ja erinevus moodustada erinevaid kombinatsioone. (Kaivapalu, 2012).

Võib öelda, et lähisugulaskeeltena on eesti ja soome keel sarnased nii sõnavara kui ka grammatilise ehituse poolest (Metslang, 2014). Seevastu on erinev aga läti keele tüpoloogia, sest läti keel kuulub indoeuroopa keelkonna balti keelte rühma ega ole eesti ja soome keelega suguluses (Karlsson, 2002). Peamiseks erinevuseks eesti ja soome keele vahel on läti keele grammatiline sugu (Altsoo, 2009; Ehala, 2001).

Magistritöö empiirilise osa eesmärk oli kirjeldada ühe perekonna kahe lapse näitel laste eesti keele oskusi kolmkeelses keskkonnas. Suhtlusstrateegiate ja sisendi uurimisel sooviti teada, missugune on kolme keele omandamise tase ning missuguseks hindavad vanemad laste eesti, läti ja soome keele oskusi. Eesmärgiks oli kirjeldada ka vanemate suhtumist mitmekeelsusesse, uurides vanemate arvamusi mitmekeelsuse positiivsete ja negatiivsete aspektide kohta.

Metoodika

Käesolevas töös kasutatakse mitme-juhtumi-disaini ehk analüüsitakse kahte juhtumit. Eksperimentaalse uuringu läbiviimiseks on uurimuse valim väike ning seetõttu on valitud kvalitatiivne lähenemine. Kvalitatiivne uurimismeetod sobib ka selle poolest, et antud teema kohta napib informatsiooni kirjanduses (Stake, 2005; Laherand, 2008).

Käesolevas töös on tegemist olemusliku juhtumiuuringuga ning juhtumi tundmaõppimine on uurimuse eesmärk (Stake, 2005). Antud töös on valimiks kaks indiviidi ning juhtumiuuring võimaldas koguda indiviidide kui objektide kohta mitmekesist infot erinevatest allikatest ja kasutada erinevaid andmekogumismeetodeid.

Valim

Valimi moodustasid kaks kolmkeelset last - Laura (nimi muudetud) ja Paul (nimi muudetud). Kuna valimisse kuuluvad lapsed on uurija tuttavad, keda on lihtne uurimusse kaasata, on tegemist mugavusvalimiga (Rämmer, 2014).

Laura oli töö koostamise ajal vanusevahemikus 5 aastat 10 kuud kuni 6 aastat 11 kuud, Paul oli vanusevahemikus 4 aastat 6 kuud kuni 5 aastat 4 kuud. Lapsed käisid hindamise ajal ühes Tartu linna eesti õppekeele lasteaias. Lasteaiaõpetajate sõnul on laste vaimne areng eakohane. Lasteaia logopeed ei ole lastel diagnoosinud alakõnet.

Laura ja Paul on õde ja vend, nende vanusevahe on 1 aasta ja 7 kuud. Lapsed on sündinud ja kasvanud Eestis. Laste vanemad on eri rahvusest: isa on soomlane ja ema lätlanna. Kuigi laste vanemad mõistavad eesti keelt hästi ja kasutavad seda ka väljaspool kodu, näiteks tööl või uurijaga suheldes, kasutavad nad lastega suhtlemiseks kumbki oma emakeelt. Laste esimene kokkupuude eesti keelega oli uurija, kes on laste hoidja. Uurija on Lauraga tuttav alates ajast, mil tüdruk oli 7-kuune. Pauliga on uurija tuttav alates poisi sünnist. Keeleomandamise seisukohalt on nende laste puhul tegemist simultaanse kolmkeelsuse vormiga. Laste kokkupuude eesti keelega süvenes, kui hakati käima lastehoius ja hiljem lasteaias. Laura läks eestikeelsesse lastehoidu 1 aasta 7 kuu vanuselt, Paul oli hoidu minnes 1 aasta ja 6 kuu vanune. Lasteaeda läksid mõlemad lapsed 3-aastaselt ja käisid lasteaias viiel päeval nädalas. Samuti säilis kontakt uurijaga kolmel korral nädalas.

Kuigi vanemad kasutavad lastega suhtlemiseks oma emakeelt, kuulevad ja kasutavad lapsed igapäevaselt ka kodus eesti keelt. Vaadatakse eestikeelseid lastesaateid ning kuulatakse hoidja ettelugemisel eestikeelseid jutte. Vanemad hindavad Laura ja Pauli eesti keele oskust väga heaks. Omavahel suhtlevad lapsed eesti keeles. Ka lasteaias ja teiste eesti keelt kõnelevate

inimestega kasutavad lapsed eesti keelt. Vanematega, vanavanemate ja sugulastega kasutavad lapsed vastavalt soome või läti keelt.

Andmekogumine ja uuringu protseduur

Küsimustik. Enne poolstruktureeritud intervjuu läbiviimist palus uurija täita lapsevanematel küsimustiku erinevate kõnevaldkondade kohta (grammatika, sõnavara, hääldamine, kõne mõistmine, suhtlemine), et saada täiendavat infot sisendi ja keeleliste oskuste kohta eesti, soome ja läti keeles (vt lisa 1). Küsimustikus olevad küsimused koostas uurija erinevatele kaks- ja kolmkeelsust käsitlevatele materjalidele toetudes (Chevalier, 2011; Maas, 2014; Soltanieh, 2014; Unsworth, 2016). Küsimustik esitati mõlema lapse kohta tabelina ning küsimused jaotusid teemaplokkidesse. Mõlemal vanemal paluti kirjalikult vastata kahe keele oskuste kohta: vanema emakeel ja eesti keel. Kokkuleppeliselt vanematega koostati küsimustik eesti keeles ja vanemad kasutasid küsimustiku täitmisel samuti eesti keelt. Grammatika, sõnavara ja hääldamise osa küsimused jagunesid kas-küsimusteks, millele vanemal oli võimalik vastata jaatavalt või eitavalt ning soovi korral sai vanem küsimust näidete ja/või kommentaaridega täiendada. Kõne mõistmise ja suhtlemise osas esitati küsimused vastusevariantidega, kus vanemal paluti sobivale vastusevariandile ring ümber tõmmata. Grammatika osa küsimustest saadakse infot lausekonstruktsioonide kasutamise ja mõistmise, grammatikavigade ja keeltevahelise mõju esinemise kohta laste kõnes. Sõnavara osa koosneb küsimustest sõnavara mahu ja koostise, koodivahetuse, sõnatähenduse mõistmise ja sõnaleidmisraskuste kohta. Hääldamise osa annab infot hääldusvigade esinemise kohta kõnes. Suhtlemise osa kaudu saadakse infot eesti keele oskuse ja kasutamise sageduse ning keele-eelistuse kohta erinevates situatsioonides.

Poolstruktureeritud intervjuu. Küsimustikule lisaks viis uurija laste ema ja isaga läbi suulise poolstruktureeritud intervjuu (vt lisa 2), et selgitada välja laste keelelised oskused (kõnemõistmine ja kõneloome), vanemate suhtlusstrateegiad, sisendi hulk igas keeles ning vanemate suhtumine mitmekeelsusesse. Kuna laste vanematel ei olnud ajaliselt võimalik intervjuus osaleda individuaalselt, viidi intervjuu läbi üheaegselt mõlema vanemaga. Poolstruktureeritud intervjuu valiti seetõttu, et intervjuutüüp võimaldab küsimuste küsimisel olla paindlik ja muuta küsimuste järjekorda sõltuvalt intervjuueeritava vastustest. Samuti võimaldab poolstruktureeritud intervjuu küsida intervjuu käigus täpsustavaid küsimusi (Laherand, 2008; Rämmer, 2014). Intervjuu käigus oli võimalik täpsustada ka eelnevalt täidetud küsimustikus vastamata jäänud küsimusi. Intervjuu on jagatud teemaplokkideks: keelelised oskused ja keelte vastasmõju, vanemate suhtlusstrateegiad, sisend ja suhtumine mitmekeelsusesse. Iga teema all on 6-8 küsimust. Intervjuuküsimused koostas uurija erinevatele kaks- ja kolmkeelsust käsitlevatele

materjalidele toetudes (Bailey & Osipova, 2015; Baker, 2005; Maas, 2014; Soltanieh, 2014; Unsworth, 2016). Intervjuu alguses kirjeldas uurija vanematele intervjuu eesmärki.

Kõneloome ja -mõistmise hindamine

Kõnetest. Eelinfo põhjal oli teada, et laste eesti keele oskus on heal tasemel. Seetõttu kasutati kõne mõistmise ja kõneloome hindamiseks standardiseeritud 5-6-aastaste laste kõne testi (Padrik, Hallap, Aid & Mäll, 2013), milles sisalduvad ülesanded annavad süsteemse ülevaate lapse kõne erinevatest valdkondadest. Testiga uuriti hääldamist ja foneemikuulmist, morfoloogiat, süntaksi, sõnamoodustust, sõnavara (Padrik et al., 2013). Lauraga viis uurija testi läbi ühel korral, kui laps oli vanuses 5 aastat ja 10 kuud. Testimiseks kasutati lasteaiaruumi, kus uurija oli lapsega kahekesi. Pauliga viis uurija testi läbi kahel korral: vanuses 4 aastat ja 6 kuud ning 5 aastat 0 kuud. Mitmekordne testimine võimaldas näha Pauli keeleliste oskuste arengudünaamikat. Teisel testimisel oli Pauli vanus lähedasem Laura vanusele testimise hetkel, mis võimaldab võrrelda Laura ja Pauli sooritust. Ka Pauliga viidi testimine läbi lasteaiaruumis, kus uurija oli lapsega kahekesi.

Vestlus. Laste kõne mõistmise ja kõneloome kohta koguti infot ka spontaansetest vestlustest. Hindamiseks kasutati kahte dialoogi täiskasvanu ja lapse vahel tegevuse käigus. Ühe vestluse pikkus oli 35 minutit. Vestlused toimusid mõlema lapsega individuaalselt lapse kodus. Laural oli vestluse toimumise ajal lasteaiavaba päev. Paul oli sel ajal lasteaias ja vanemad olid tööl. Laura ja uurija vaheline vestlus algas söögilauas ning jätkus nukumajas mängimisega (vt lisa 3). Vestlus Pauliga toimus õhtupoolikul pärast lasteaeda (vt lisa 4). Laura oli sel ajal sõbrannal külas, vanemad olid tööl. Vestlus algas söögilauas ning jätkus mängusituatsioonis.

Kuuldud teksti ja pildiseerial kujutatud mõistmise ning vahendatud kõneloomeoskuse uurimine. Tekstimõistmist uuriti kuuldud teksti ja pildiseeria toetusel, milleks kasutati viieosalist pildiseeriat “Lumememmelugu” (pildid joonistanud Jolana Laidma (vt lisa 5)). Uurija reastas lapse ette lauale “Lumememmeloo” pildiseeria ning lasi lapsel piltidega tutvuda 10 sekundit. Seejärel esitas uurija lapsele pildiseeria kohta teksti, osutades jutustamise ajal piltidel olulistele detailidele. “Lumememmeloo” teksti autoriteks on Marika Padrik, Merit Hallap, Piret Soodla ja Kati Mäesaar (vt lisa 6). Pärast seda küsiti “Lumememmeloo” põhjal 13 küsimust (vt lisa 7), mis eeldasid erinevate mõistmisstrateegiate kasutamist: propositsioonistrateegia, lokaalse sidususe strateegia, makrostrateegia, järeldamise-tuletamise strateegia. Kuuldud “Lumememmelugu” oli mudeliks vahendatud tekstiloo oskuse uurimiseks, milleks kasutati viieosalist “Palliloo” pildiseeriat (pildid joonistanud Jolana Laidma (vt lisa 5)). Uurija palus lapsel seeriapildid õigesti järjestada, et piltide põhjal tekiks jutuke. Uurija kiitis last piltide õigesti järjestamise eest ning

palus seejärel lapsel rahulikult pilte vaadata ja koostada piltide põhjal äsja kuulnud loole sarnane lugu.

Vahendamata tekstilooomeoskus. Vahendamata tekstilooomeoskust uuriti kogumikust “Jutustades jutustama” (Hallap, Padrik, Raudik, 2016) kuueosalise pildiseeria “Kommilugu” põhjal. Pildiseeria valikul arvestas uurija laste kogemusega seoses seerial kujutatuga. Erinevalt vahendatud jutustusest, ei ole vahendamata jutustusel ees mudelit ning laps koostab iseseisvalt pildiseeria toel jutu. Uurija palus lapsel õigesti järjestada kuueosalise pildiseeria, et tekiks jutuke. Last kiideti pildiseeria õigesti järjestamise eest. Seejärel palus uurija lapsel pilte rahulikult vaadata ja koostada piltide põhjal jutuke.

Kuuldud teksti mõistmise uurimine ilma pildi toeta. Kuuldud teksti mõistmise uurimiseks ilma pildi toeta esitas uurija lapsele 156-sõnalise teksti (vt lisa 8) ning palus lapsel tähelepanelikult kuulata. Seejärel esitati lapsele mällu salvestunud teksti infole 10 küsimust teksti sisu kohta, millele vastamiseks pidi laps toetuma mälule, oma kujutuspildile ja varasemale kogemusele (vt lisa 9). Küsimused eeldasid propositsioonistrateegia, tuletamise-järeldamise strateegia või lokaalse sidususe strateegia kasutamist, et välja selgitada lausetähenduse ja lausetevaheliste seoste mõistmisoskus ja mõttelünkade täitmise oskus.

Andmeanalüüs

Andmete analüüsiks on käesolevas töös kasutatud kvalitatiivset sisuanalüüsi, mille tekstiandmed pärinevad küsimustikust, poolstruktureeritud intervjuust, laste jutustustest. Infot laste kõne arengu kohta eesti keeles koguti standardiseeritud ja normeeritud originaalse kõnetestiga, mis muudab kõne hindamise objektiivseks ja usaldusväärsemaks. Spontaanse kõne kohta koguti infot vestlusest, mille uurija salvestas ja transkribeeris. Käesolevas töös on kõik suulise kõne tekstid salvestatud ja transkribeeritud ning nende transkribeerimisel toetuti suulise kõne transkribeerimise juhendile (vt lisa 10).

Poolstruktureeritud intervjuu laste vanematega salvestati ja transkribeeriti. Transkriptsiooni põhjal kirjutas uurija iga intervjuuküsimuse alla eraldi ema ja isa vastuse, mis aitas intervjuuküsimuste vastuseid analüüsida.

Laste jutustused transkribeeriti ja hinnati narratiivi hindamisskaala (NHS, Mäesaar, Padrik & Hallap, 2012) alusel (vt lisa 11), mis sisaldab jutustuse mikro- ja makrostruktuuri tasandi analüüsi. Laura ja Pauli jutustusi hindas uurija. Usaldusvääruse tagamiseks hindas laste jutustusi peale uurija ka M.Hallap. Erinevuste osas jõuti kokkuleppele.

Makrostruktuuri tasandil hinnati nelja kategooriat. Jutustuse ülesehitust hinnati järgmiste kategooriatega:

1. Sissejuhatus - sündmuse aja ja/või koha, tegelaste ning tegevuse nimetamine.
2. Konflikt ja lahendus - sündmuse konflikti ja lahenduse esitamine. Käivitava sündmuse ja/või tegelaste sisemiste reaktsioonide/plaanide ja tegevuse ning lahenduse väljatoomine.
3. Kokkuvõte - jutu lõpetamine, tegelaste reaktsioonide või tegevuste välja toomine või omapoolse lahenduse väljapakkumine.

Lisaks hinnati eraldi teemakohasust ja teema arendamist - esitatud info teemakohasus, sündmuste loogiline ja sobiv üksteisele järgnevus, teema seisukohalt oluliste detailide väljatoomine ning mõttelünkade puudumine jutustuses.

Mikrostruktuuri tasandil hinnati kolme kategooriat:

1. Viitesuhete võrgustik - tegelastele viitamise selgus ja ühemõtteline arusaadavus ning erinevate viitamisvõimaluste (asesõnad, sünonüümid, pärisnimed, eri üldistusastmega sõnad) kasutamine.
2. Siduvate vahendite kasutamine - varieeruvalt erinevate sidususvahendite kasutamine.
3. Grammatika õigsus ja keerukus - grammatiliselt õigete lihtlausungite ning erinevate põimkonstruktsioonide kasutamine.

Nii makro- kui mikrostruktuuri tasandite kategooriaid hinnati kolme punkti skaalal. Kolm punkti saadi kõrgema taseme jutustuse eest (arenenud narratiiv), kaks punkti keskmise taseme soorituse eest (arenev narratiiv) ja ühe punkti madala taseme soorituse eest (arenemata oskus).

5-6-aastaste laste kõne testi (Padrik, et al., 2013) tulemused kanti mõlema lapse kohta eraldi protokollis (vt lisa 12, 13). Tulemused märgiti toorpunktides, mille alusel leiti tulemused protsentiilides. Protsentiili alusel on võimalik võrrelda selle lapse tulemusi eakaaslaste populatsiooniga. Toorpunktide alusel saab teada, kas lapse tulemus vastab eakohasele normile või jääb sellest alla ehk viitab riskile alakõne osas (Padrik, et al., 2013). Testmisprotsess salvestati, et vajadusel laste vastuseid üle kuulata (näiteks välteridade järelkordmisel). Testi protokollis markeeris uurija mõlema lapse tulemused, mis jäid alla eakohase ükskeelsete normi. Seejärel leidis uurija alla eakohase normi tulemuste jäänud ülesannetest veatüübid, toetudes kõrgkooliõpikus “Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia” (Padrik et al., 2016) välja toodud sõnavara ja grammatika veatüüpidele. Vigade tüüpide ja hulga analüüsimiseks koostas uurija mõlema lapse tulemuste alusel joonised. Kirjeldava statistika ja jooniste loomiseks kasutati tabelarvutus- ja tabeltöötlusprogrammi MS Excel.

Tulemused ja arutelu

Vanemate suhtlusstrateegiad

Strateegia „üks vanem - üks keel”. Laste ema ja isa kasutavad lastega suhtlemisel peamiselt strateegiat “üks vanem - üks keel” (Lanza, 2004; De Houwer, 2007; Grosjean, 2009). Strateegia kasutamise kohta on vanemad lugenud erinevaid mitmekeelsuse materjale (näiteks teaduskirjandust ja raamatuid mitmekeelsusest). Vanemad nõustuvad mitmekeelsuse uurijatega, kes leiavad, et strateegia “üks vanem - üks keel” on keele omandamisel tulemuslik, sest lastel kujuneb harjumus kasutada vanemaga ühte kindlat keelt, mis aitab teisi keeli lahus hoida (Barron-Hauwaert, 2004; De Houwer, 2007; Lanza, 1998). Isa lisas, et valitud strateegiat rakendavad nad just seetõttu, et lapsed mõistaksid ja kasutaksid aktiivselt nii soome kui läti keelt.

Strateegia „üks keel - üks keskkond”. Laste ema ja isa kirjeldasid, et mõnel juhul kasutavad nad lastega suhtlemisel strateegiat “üks keel - üks keskkond”. Näiteks kui seltskonnas on inimesed, kes soome või läti keelt ei mõista, siis kasutatakse peamiselt eesti keelt. Vanemad põhjendasid keelekasutust sellega, et teiste seltskonnas viibijate suhtes on eesti keele kasutamine viisakam ja näitab üles lugupidamist selle keele suhtes.

Vanemate suhtlusstrateegiad laste keelevaliku suunamisel

Kordamine ja mitteväljategemine. Enamasti kasutavad lapsed emaga suhtlemisel läti ja isaga suhtlemisel soome keelt. Kui lapsed kasutavad emaga suhtlemisel läti keele asemel eesti keelt, kasutab ema nn kordamise strateegiat (*repetition strategy*), korrates eestikeelseid sõnu läti keeles ning jätkab vestlust ise läti keeles. Samamoodi toimib ka isa, kes ei rõhuta mitte-eeldatud keelekasutust vestluses, vaid laseb vestlusel jätkuda, kasutades ise soome keelt, mis annab mõista isa keele-eelistusest suhtlemisel. Ema sõnul esineb eesti keele kasutamist soome või läti keele asemel rohkem siis, kui lapsed on väsinud. Näiteks kasutas Paul vestluses emaga eesti keelt läti keele asemel, kui ema uuris lapse päeva kohta lasteaias: *Ma tean, et sa tahad, et ma räägiksin sinuga läti keeles, aga ma praegu ei jõua!*. Sellisel juhul kasutas ema mitteväljategemise strateegiat (*a move on strategy*), lastes vestlusel jätkuda ega reageerinud Pauli eesti keele kasutusele. Sarnaselt käesoleva töö tulemustele, leidis Chevalier (2011), et kolmkeelse lapsega suhtlemisel kasutatakse peamiselt mitte-eeldatud keele valikust kordamise ja mitteväljategemise strateegiat, sest nimetatud strateegiad ei suuna suhtluseesmärkidest eemale ja vestlusel lastakse loomulikult jätkuda.

Lastele suunatud sisendkeel

Sisend eesti keeles. Vanemad olid ühel arvamisel, et eesti keeles saadava sisendi hulk on tunduvalt suurem võrreldes läti ja soome keelega, sest lapsed käivad eestikeelses lasteaias, kus nad puutuvad eesti keelega kokku viiel päeval nädalas (vt tabel 1). Isa lisas, et kodus on kujunenud harjumus täita koos lastega eestikeelseid harjutusvihikuid. Isa tõi välja, et Paulile meeldib väga eestikeelseid loogikamänge mängida, mis loob tavapärasest erineva keele kasutamise keskkonna. Laste vanemad pidasid oluliseks eesti keele allikaks ka uurijat. Eesti keelt kuulevad lapsed erinevates olukordades ja erinevatelt inimestelt, näiteks kaasavad vanemad neid mõnikord oma hobidesse, mis toimuvad eestikeelses keskkonnas. Peale selle puutuvad lapsed eesti keelega kokku meedia vahendusel, vaadates eestikeelseid lastesaateid ja multifilme. Lasteaiavälisel ajal (näiteks külaskäigud, sünnipäevad) on lastel tihe kontakt naabrilastega ja teiste sõpradega, kellega nad suhtlevad eesti keeles. Ka omavahelises suhtluses kasutavad lapsed eesti keelt.

Sisend eesti keeles on mitmekesine, sest lapsed kuulevad eesti keelt erinevates olukordades ja erinevatelt inimestelt. Võrreldes läti ja soome keelega on kokkupuude eesti keelega sagedasem. Seda kinnitab ka laste rikkalikum sõnavara eesti keeles (Chevalier, 2011). Eelnevale toetudes võib öelda, et laste dominantkeel on eesti keel.

Sisend läti keeles. Igapäevaselt kuulevad lapsed läti keelt emalt. Peale ema kuulevad lapsed läti keelt emapoolsetelt sugulastelt (vt tabel 1). Õhtuti loeb ema lastele lätikeelseid raamatuid. Ettelugemisel kuulevad lapsed igapäevasest suhtluskeelest keerulisemat läti keele kasutamist. Ka Döpke (1992) leiab, et vähemuskeele omandamisel on sisendi kvaliteet olulisem kui kvantiteet, sest see suurendab võimalust kujuneda aktiivseks kolme keele kõnelejaks. Lastele lugemist peab ema väga oluliseks, sest peale keeleliselt stimuleeriva keskkonna annab lugemine edasi ka teadmisi maailmast. Ema lisas, et lapsed kuulavad huviga, küsides loetu kohta täpsustavaid küsimusi nii sisu kui sõnatähenduste kohta.

Ema märkis, et võrreldes soome keelega kuulevad lapsed läti keelt rohkem. Läti keele omandamiseks on loodud lastele soodsad võimalused - näiteks käivad lapsed tädiga Lätis teatris ja kinos. Suviti veedavad Laura ja Paul aega Lätis vanavanemate juures, kes korraldavad lastele samuti erinevaid tegevusi, mis on stimuleerivaks keskkonnaks läti keele omandamisel. Ema jaoks on oluline, et lapsed kuuleksid läti keelt võimalikult erinevates olukordades ja erinevatelt inimestelt, sest niisugune variatiivsus keskkonna ja kõnelejate näol laiendab laste teadmisi keelest ja laste läti keele kasutus on seeläbi mitmekesisem.

Sisend soome keeles. Igapäevaselt kuulevad lapsed soome keelt isalt. Isa loeb lastele soomekeelset lastekirjandust ning koos vaadatakse ka soomekeelseid multifilme. Peale isa

kuulevad lapsed soome keelt Tartus elavate soomlaste kogukonna üritustel, millest isa ja lapsed regulaarselt osa võtavad. Soomes viibides kuulevad lapsed soome keelt isapoolsetelt sugulastelt ja isa soomlastest sõpradelt (vt tabel 1). Ema kirjeldas, et kuigi külaskäigud Soome on harvemad kui Lätti, siis püüavad vanemad sellest hoolimata luua Soomes viibides lastele keeleliselt mitmekesiseid olukordi, kus lapsed kuuleksid keelt erinevates olukordades (näiteks poeskäik, muuseumikülastused) ja saaksid keelt ise kasutada.

Kuigi saadav sisend on kõige suurem eesti keeles, märkisid mõlemad vanemad, et igapäevaselt kuulevad lapsed soome ja läti keelt kodus võrdsel hulgal. Vanemad peavad oluliseks ja loovad mõlema keele omandamiseks ja kasutamiseks soodsaid olukordi, samuti arutletakse erinevatel teemadel, mis laiendavad laste keelelisi ja ka üldisi teadmisi.

Tabel 1. Sisend eesti, läti ja soome keelest

EESTI KEEL	LÄTI KEEL	SOOME KEEL
lasteaed (viiel päeval nädalas) - õpetajad - eakaaslased	laste ema	laste isa
eakaaslased väljaspool lasteaeda - naabrilapsed - laste sõbrad huviringidest	emapoolsed sugulased - vanavanemad - tädid (3) ja nende perekonnad	isapoolsed sugulased - vanavanemad - tädi ja tädi perekond
hoidja (kolmel päeval nädalas)	läti keelt kõnelevad peretuttavad Eestis (lätlaste kogukond Tartus)	soome keelt kõnelevad peretuttavad Eestis (soomlaste kogukond Tartus)
	läti keelt kõnelevad peretuttavad Lätis	soome keelt kõnelevad peretuttavad Soomes

Suhtumine mitmekeelsusesse

Laura ja Pauli vanemad suhtuvad mitmekeelsusesse positiivselt, leides, et mitme keele omandamine on rikastav ning annab tulevikuks palju häid võimalusi. Isa sõnas, et mitmekeelsel inimesel on suurimaks eeliseks mitme keele oskus, mis soodustab õpingu- ja töövõimalusi. Ema arvas, et lisaks materiaalsetele hüvedele, suurendab mitme keele omandamine empaatiavõimet. Ema sõnul on oskus mõelda mitmes keeles midagi erilist ja aitab paremini mõista neid inimesi, kes seda keelt emakeelena kõnelevad. Ühel nõul olles tõid vanemad välja nende meelest peamise probleemi mitmekeelseks olemise juures, mis on kuuluvuse ja identiteediküsimus ehk kuhu

mitmekeelne inimene kuulub ja mis on tema emakeel, kui ta igapäevaselt opereerib näiteks kolme keelesüsteemi vahel.

Laura ja Pauli vanemad on arvamusel, et nende jaoks ei ole raske kasvatada mitmekeelseid lapsi, sest nende lapsed on tublid ja seoses keeleomandamise ja -kasutusega probleeme tekkinud ei ole. Isa lisas, et nad on võtnud seda kui loomulikku elu osa ega ole selle nimel palju vaeva näinud, et lapsed kasvaksid mitme keele kõnelejaks. Isa leidis, et probleemid tekiksid siis, kui soovitakse last mitmekeelseks kasvatada, aga lapsel ei ole võimalusi või eeldusi erinevate keelte loomulikuks omandamiseks (näiteks lapse vanemad ei kõnele erinevat keelt) ja keeleomandamise keskkond on kunstlik (näiteks teise keele õppimine õpetaja abiga). Vanemad kirjeldasid, et igapäevaselt toetavad nad oma lapsi soome ja läti keele omandamisel, kommenteerides oma tegevust ja vesteldes erinevatel teemadel.

Laste eesti keele oskus kõnevaldkondade kaupa

Infot töös uuritavate laste eesti keele oskuste kohta koguti 5-6-aastaste laste kõne testiga (edaspidi kõnetest) (Padrik et al., 2013). Kuna kõnetest on mõeldud eesti keelt kõnelevate ükskeelsete laste kõne uurimiseks, koguti infot laste keeleoskuse kohta lisaks kõnetestile ka intervjuust ja küsimustikust vanematele ning vestlusest ja uurija kirjalikest märkmetest. Järgnevalt kirjeldatakse laste eesti keele oskust kõnevaldkondade kaupa: hääldamine, grammatika, sõnavara ja sõnamoodustus ning tekstimõistmine ja -loome.

Hääldamine

Eesti laps omandab hääldamise põhiliselt 2.-3. eluaastal, lõplikult omandatakse hääldamine 5.-6. eluaastal (Karlep, 1998). Hääldamise areng on seotud häälikute kuulmise ja eristamise ning üldise kõne arenguga (Hallap & Padrik, 2008). 5-6-aastaselt on täpne hääldus ning oskus oma hääldamist jälgida ja võrrelda täiskasvanu hääldusega aluseks kirjaliku kõne omandamisele (Pastarus, 1999). Mayr & Montanari (2014) leidsid, et kolmkeelse lapse hääldamine vastab kõige enam selle keele normile, millega laps rohkem kokku puutub. Lapse hääldamine dominantkeeles on sarnane emakeelt kõneleva inimese hääldamisele ning ülejäänud kaks keelt ei mõjuta dominantkeelt.

Kõnetesti tulemused hääldamise valdkonnas. Kõnetesti tulemuste alusel oli Laura hääldamisvaldkonna tulemus 31 punkti (vt lisa 12) ning Paulil esimesel testimisel 27 ja teisel testimisel 28 punkti (vt lisa 13). Laura ja Pauli tulemused ületasid ükskeelse lapse eakohase normi, mis 5-aastastel lastel on selles valdkonnas 20 ja 6-aastastel 23 punkti. Hinnati täiskasvanu häälduse õigsuse määramist ja hääldusvigade korrigeerimist ning välteridade järelekordamist. Järgnevalt kirjeldatakse laste tulemusi nimetatud ülesannete sooritamisel.

Täiskasvanu häälduse õigsuse määramine ja hääldusvigade korrigeerimine.

Täiskasvanu häälduse õigsuse määramisel (verifitseerimisel) ja hääldusvigade korrigeerimisel ei eksinud Laura kordagi. Tüdrukul ei ole raskusi hääldusvigade märkamisel täiskasvanu kõnes, tema foneemikuulmine on hästi arenenud. Laura suudab ära tunda ja eristada eesti keele sõnu ja häälikuid ning tema keelenormi tunnetus on eakohane. Ka Paul märkas hääldusvigu uurija kõnes. Tulemusest saab järeldada, et tema foneemikuulmisoskus on hästi arenenud. Kuigi Paul suutis eristada uurija õiget ja vale hääldust, ei suutnud ta kolme sõna puhul uurija kõnes esinevaid hääldusvigu parandada. Esimesel testimisel esines kahe sõna puhul häälikuühendi lihtsustamise viga: *taktor* pro *traktor* ja *taldik* pro *taldrik*. Ühe sõna parandas laps mitte-eeldatud sisulise vastusega, kasutades sõna *kiri* eeldatava vastuse *ümbrik* asemel. Teisel testimisel lihtsustas ta samuti sõnas *traktor* häälikuühendit *-tr-*: *taktor* pro *traktor*. Sõna *taldrik* jättis ta vastamata. Sõna *ümbrik* parandas laps õigesti.

Välteridade järelekordamine. Eesti keel on vältekeel. Välte realiseerumispiirkonnaks on kõnetakt (Hint, 2004). Vältehääldus on Eesti lapsel välja kujunenud 4-aastaselt (Pastarus, 1999). Laura eksis kahaneva vältereas järelekordamisel, milles on sõnad vastavalt III, II ja I vältes (Padrik et al., 2013). Laura hääldas teisevältelise sõna kolmandas vältes (*nomma* (III v) pro *nomma* (II värde)).

Paul eksis välteridade järelekordamisel kahel korral. Esimesel korral asendas poiss kahesõnalises vältereas III värte sõna II värte sõnaga (*nomma* (II v) pro *nomma* (III v)). Teisel korral asendas ta kolmesõnalises vältereas II värte sõna I värte sõnaga (*ode* (I v) pro *ote* (II v)). Laste vastuseid võib põhjendada läti keele hääldamise mõjuga. Lippus et al. (2009) ja Meister & Meister (2014) leidsid, et täiskasvanud läti keelt emakeelena kõnelevad isikud, kes omandasid eesti keelt teise keelena, ei suutnud hästi eristada II ja III väldet. Eesti keele vältehäälduses mängib rolli kestus ja põhitoon (Lippus et al., 2009). Läti keeles on lühikesed ja pikad häälikud, mis võivad avalduda sõna igas positsioonis ning värde läti keeles puudub (Meister & Meister, 2014).

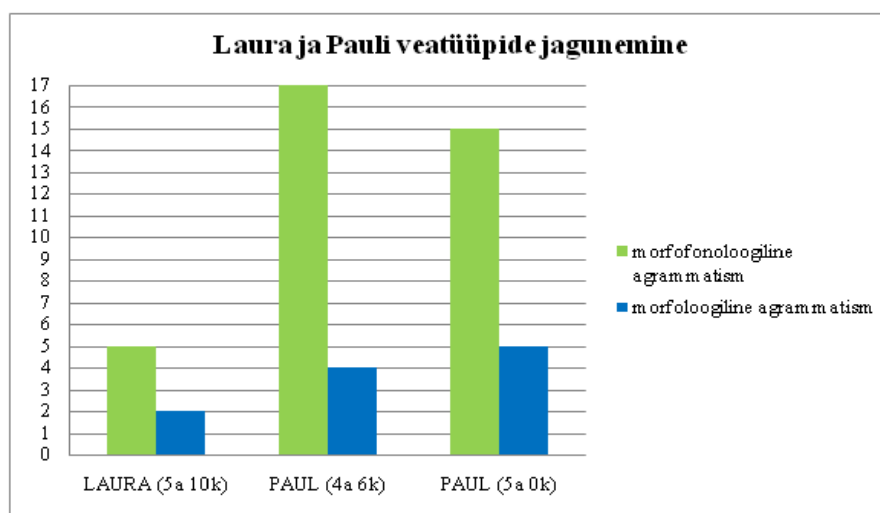
Laura ja Pauli eesti keele hääldamine spontaanses kõnes. Vestluses uurijaga hääldas Laura õigesti 5-6-silbilisi konsonantühendiga liitsõnu (nt *porgandisalat*, *šokolaadipurud*). Laura hääldamisvilumuste kinnistumisest andis märku võõrhäälikut *š* sisaldava sõna *šokolaad* korrektne hääldamine vestluses uurijaga (nt *Need ei ole kommid, need on šokolaadid.*) (vt lisa 3). Uurija kirjalikest märkmetest saab näitena tuua võõrhäälikuga *f* algavate sõnade korrektse hääldamise Laura kõnes: *Mulle maitsevad friikartulid, aga need ei ole tervislikud. Lasteaias oli täna frikadellisupp.*

Vestluse toimumise hetkel oli Paul vanuses 5 aastat ja 2 kuud, uurija kirjalikud märkmed pärinevad alates vanusest 5 aastat ja 3 kuud. Paul kasutas vestluses uurijaga õigesti 3-5-silbilisi, sh konsonantühendiga sõnu (nt *värviline*) ja ühte *line*-liitelist konsonantühendiga sõna (*numbrikujulised*). Kui kõnetestis oli häälikuühendiga *-tr* sõna (*traktor*) parandamine lapsele keeruline, siis vestluses uurijaga hääldas Paul korrektselt häälikuühendit *-tr* sõnas *trikk* (*Ma oskan ühte trikki veega!*) (vt lisa 4). Uurija kirjalikele märkmetele toetudes saab välja tuua häälikuühendiga *-tr* korrektselt hääldatud sõnad *trellid*, *trenn* ja *dressid*.

Grammatika

Morfoloogia. Vormimoodustuse poolest on eesti keel segakeel - paralleelselt on kasutusel aglutinatsioon (tunnuste ja lõppude lisamine tüvedele) ja fleksioon ehk tüvevaheldus (Erelt, Erelt & Ross, 2000).

Kõnetesti tulemused morfoloogia valdkonnas. Kõnetesti tulemuste alusel oli Laura morfoloogia valdkonna tulemus 78 punkti (vt lisa 12) ja Paulil esimesel testimisel 61 ning teisel testimisel 64 punkti (vt lisa 13). Laura ja Pauli kõnes esines morfoloogilist ja morfofonoloogilist agrammatismi (vt joonis 1).



Joonis 1. Kõnetestis esinevate veatüüpide hulga jagunemine Laural (5a 10k) ja Paulil (4a 6k ja 5a 0k).

Märkus. Üks ühik vastab ühele vigasele sõnale.

Mõlema lapse tulemused ületasid eakohase normi, mis 5-aastastel ükskeelsetel lastel on selles valdkonnas 55 punkti ja 6-aastastel 62 punkti. Hinnati nimisõna tüvevariantide ja osastava käände lõpuvariantide kasutamist, tüvevariantide ja liidete kasutamise õigsuse määramist ja vigade korrigeerimist, umbisikulise tegumoe vormi moodustamist, tegusõnade oleviku ja lihtmineviku vormide moodustamist ning rajava ja oleva käände vormide moodustamist. Järgnevalt kirjeldatakse laste tulemusi nimetatud ülesannete sooritamisel.

Nimisõna tüvevariantide ja osastava käände lõpuvariantide kasutamine. Nimetaval käändel puudub tunnus, osastava käände tunnusel on neli morfeemivarianti: *-t*, *-d*, *0* ja *-da*. Ainsuse vormides esinevad kõik neli ning valik sõltub sõnatüübist. Mitmuses esinevad morfeemivariandid *-d* ja *0*, valik sõltub sellest, missugune on sõna vokaalmitmuse tüüp (Erelt et al., 2000).

Osastava käände ainsuse ja mitmuse vormide kasutamisel ei eksinud Laura kordagi, ületades eakohase normi piiri. Eakohase normi piirile jäi ainsuse omastava käände vormi kasutamine, milles laps eksis ühel korral (*sig*a pro *sea*). Sõna *sig*a on laadivahelduslik sõna, millel ei esine lõpuvaheldust (Padrik et al., 2013). Lõpuvahelduseta sõnad on tavaliselt vokaaliga lõppevad sõnad ning käändsõnade hulgas on neid vähem kui lõpuvaheldusega sõnu (Erelt et al., 2007).

Sarnaselt Laurale jäi ka Pauli tulemus ainsuse omastava käände vormi kasutamisel mõlemal testimisel eakohase normi piirile. Mitmuse osastava käände vormi kasutamine esimesel testimisel jäi alla eakohase normi piiri. Teisel testimisel saavutas poiss eakohase normi piiri. Nii esimesel kui ka teisel testimisel esines morfoloogilist ja morfofonoloogilist agrammatismi. Morfofonoloogilist agrammatismi esines ka simultaansete 3-4-aastaste kakskeelsete laste kõnes (Väinsalu, 2017). Vigade esinemine on põhjustatud sellest, et osastava käände vormimoodustus ei ole regulaarne - käändevormil esineb mitu morfeemivarianti (Padrik et al., 2016). Morfofonoloogiline agrammatism avaldus vale lõpuvariandi kasutamisenä esimesel testimisel: *põtri* pro *põtru*, *kringelit* pro *kringleid*. Teisel testimisel moodustas Paul mitmuse osastava käände lõpu õigesti. Morfoloogiline agrammatism avaldus ühel korral mõlemal testimisel lõpu ärajätmisenä: *sigasi* pro *sigasid*. Teisel testimisel moodustas Paul mitmuse osastava käände lõpu õigesti. Mõlemal testimisel esines ühe sõna puhul semantiline parafaasia, mil laps asendas osa terviku nimetusega: *lill* pro *õis*.

Tüvevariantide ja liidete kasutamise õigsuse määramine (verifitseerimine) ja vigade korrigeerimine. Ülesande eesmärgiks on uurida, kas lapsed suudavad märgata liitsõnas ja liitsõna täiendosises tüvevariantide kasutusvigu ning liidete kasutamise vigu teiste inimeste kõnes (Padrik et al., 2013).

Laura verifitseeris valesti ühe liitsõna kasutusvea uurija kõnes (*veduauto* pro *veoauto*). Rohkem vigu tema soorituses ei esinenud.

Paul eksis ühe liite verifitseerimisel (*lillene* pro *lilleline*) ja kolme sõna korrigeerimisel, st eristas vale hääldust, kuid kasutas neid valesti oma kõnes: *lagilamp* pro *laelamp*, *veduauto* pro *veoauto*, *hammasarst* pro *hambaarst*. Õige tüvevariandi valikul eksis sarnaselt Paulile ka Hüti (2012) uurimuses osalenud kakskeelne 4 aasta 4 kuu vanune laps. Eesti keelt emakeelena

kõnelevatele lastele valmistab peamiselt raskusi laadivaheldus (Karlep, 1998). Laadivahelduslike sõnade tüvevariantide ja osastava käände lõpuvariantide kasutamisel tavaliselt ei eksi 7-aastane laps (Hallap & Padrik, 2008).

Umbisikulise tegumoe moodustamine. Umbisikuline tegumood näitab, et tegevussubjektiks on keegi elus tegija, umbisik, kes jääb lauses väljendamata. Tegumoel on seitse morfeemivarianti, mis lisanduvad sõnatüvele: *-takse*, *-dakse*, *-akse*, *-t*, *-d*, *-ta*, *-da*. Morfeemivariandid *-takse*, *-dakse*, ja *-akse* esinevad ainult kindla kõneviisi jaatusvormides ning neile ei järgne muid tunnuseid (Erelt et al., 2000). Kõnetestiga uuriti vormide *-dakse* ja *-takse* moodustamist.

Laura ei eksinud kordagi umbisikulise tegumoe moodustamisel. Toetudes uurija kirjalikele märkmetele saab öelda, et ka väljaspool testsituatsiooni kasutas tüdruk oma kõnes õigesti umbisikulise tegumoe vorme (nt *Miks neid puid niimoodi maha raiutakse?* ja *Tavaliselt tullakse autoga ja siis natuke kõnnitakse.).*

Pauli tulemus jäi mõlemal testimisel eakohase normi piirile. Tema vead ilmesid vale tüvevariandi valikuna (morfofonoloogiline agrammatism) laadivahelduslike sõnade moodustamisel (nt *kõnditakse* pro *kõnnitakse*). Vältevahelduslikud sõnad moodustas poiss vigadeta (nt *ulutakse*, *voolitakse*). Ka spontaanse kõne näidised uurija kirjalikest märkmetest kinnitavad, et rohkem vigu umbisikulise tegumoe moodustamisel esineb just laadivahelduslike sõnade moodustamisel (nt *Äkki neid puid hoopis saagitakse?* ja *Kuidas kindaid kudutakse?*).

Tegusõnade oleviku ja lihtmineviku vormide kasutamine. Aeg on pöörd sõna kategooria, mis väljendab tegevuse ajalist suhet kõnehetkega või mingi teise tegevusega. Eesti keeles väljendatakse olevikku ja minevikku. Olevikuvormi kasutakse siis, kui sündmushetk on kõnehetkega samaaegne. Minevikuvormi puhul eelneb sündmus kõnehetkele (Erelt et al., 2000). Eesti lastel toimub ajakategooria omandamine 4.-7. eluaastani ning õigete tegusõnavormide kasutamine suureneb selles vanusevahemikus märgatavalt (Argus & Parm, 2010).

Tegusõna oleviku ja lihtmineviku vormide kasutamisel eksis Laura laadivahelduslike sõnade *vedasid* ja *laob* õige tüvevariandi valikul: *veasid* pro *vedasid* ja *ladub* pro *laob*. Ühe sõna puhul kasutas Laura vastamiseks oleviku asemel tegusõna mitmuse III pöörde lihtmineviku vormi (*pugesid* pro *poevad*).

Paul eksis mineviku vormi moodustamisel mõlemal testimisel ühel korral. Esimesel testimisel ilmnis vormi moodustamisel sõnakasutusviga: *seppis* pro *tagus*. Teisel testimisel kasutas laps küll eeldatavat sõna, kuid eksis tüvevariandi valikul (*taos* pro *tagus*). Erinevalt Laurast, moodustas Paul õigesti laadivaheldusliku sõna *vedasid*. Oleviku vormi moodustamisel

eksis Paul sarnaselt Laurale mõlemal testimisel kahel korral laadivahelduslike sõnade puhul, valides vale tüvevariandi: *ladub* pro *laob* ja *pugevad* pro *poevad*.

Rajava ja oleva käände vormide moodustamine. Rajav kääne väljendab mh ruumilist piiri (*kõnnib metsani*), olev väljendab seisundis olekut (*töötab arstina*) (Erelt et al., 2000; Hint, 2004). Keelekasutuses on need harvem esinevad vormid ning lastel ei ole tarvidust neid igapäevaselt ja sageli kasutada, mistõttu võib nende vormide kasutamine laste kõnesse ilmuda hiljem (Padrik et al., 2013, Padrik et al., 2016).

Laura ei eksinud kordagi oleva ja rajava käände vormide moodustamisel, mis näitab, et hoolimata madalast kasutussagedusest suudab ta neid käändevorme õigesti kasutada. Rajavat käänat kasutas tüdruk õigesti ka oma kõnes, näiteks *teeme võidu lasteaiani*. Näiteid oleva käände kasutamise kohta tüdruku spontaansest kõnest ei leitud.

Mõlemal testimisel eksis Paul oleva käände moodustamisel ühel korral, jättes lisamata -ja-liitelisele sõnale käändelõpu -na: *õmbleja* pro *õmblejana*. Teise ja-liitelise tuletise moodustas laps õigesti (*ehitajana*). Rajava käände moodustamisel laadivahelduslike sõnadega eksis Paul mõlemal testimisel kahel korral. Laps eksis tüvevariandi valikul (*lammaseni* pro *lambani* ja *kinnaseni* pro *kindani*). Spontaanses kõnes kasutas Paul õigesti rajava käände vormi sõnades, mis ei ole laadivahelduslikud (nt *siit kuni siiani*). Sarnaselt Laurale ei leitud ka Pauli spontaansest kõnest oleva käände vormi kasutamisest näiteid.

Süntaks

Süntaks on grammatika osa, mis kirjeldab lausete ehitust - missugustest osadest lause koosneb ja missugused on nende osade seosed ja funktsioonid. Keelelise suhtlemise põhiüksus on lause. Suulises kõnes esineb lausung, mis erineb kirjalikus kõnes kasutavast lausest, sest on olemuselt vabam, lühem ja elliptilisem (Hennoste, 1999; Erelt et al., 2000).

Kõnetesti tulemused süntaksi valdkonnas. Kõnetesti tulemuste alusel oli Laura süntaksi valdkonna tulemus 34 punkti (vt lisa 12) ja Paulil esimesel testimisel 48 ning teisel testimisel 49 punkti (vt lisa 13). Laura ja Pauli tulemused ületasid eakohase normi, mis 5-aastastel lastel on selles valdkonnas 34 punkti ja 6-aastaselt 22 punkti. Süntaksi valdkonnas on kaks ülesannet mõeldud vaid 5-aastastele lastele ning seetõttu on 5-aastaste laste eakohase normi punktisumma suurem.

Hinnati lausete järelekordamise oskust, pöördkonstruktsioonide mõistmist (5-aastastele lastele), pöördkonstruktsioonide moodustamist, sõnajärje muutmist lauses, põimlausete mõistmist (5-aastastele lastele) ning põimlause moodustamist.

Järgnevalt kirjeldatakse laste tulemusi nimetatud ülesannete sooritamisel.

Lausete järelekordamine. Järelekordamise õigsust soodustab arusaamine (Padrik et al., 2013). Laura ja Paul ei eksinud kordagi põimlausete ja vabade laienditega lihtlausete järelekordamisel, mis näitab, et lapsed mõistavad kuuldud lausete sisu ja suudavad lauseid reprodutseerida ning sarnaseid lauseid ka ise konstrueerida.

Pöördkonstruktsioonide mõistmine. Pöördkonstruktsioonide mõistmise ülesanne viidi läbi ainult Pauliga, sest ülesanne on mõeldud 5-aastastele lastele (lapsed vanuses 4 aastat 6 kuud kuni 5 aastat 5 kuud) (Padrik et al., 2013). Pöördkonstruktsioone hakkab laps mõistma 5-6-aasta vanuselt (Hallap & Padrik, 2008). Mõlemal testimisel eksis Paul kahel korral. Ühel juhul (*Auto järel sõidab jalgrattur.*) osutas laps konteksti mittesobivale pildile, teisel juhul (*Jalgratturi järel sõidab auto.*) osutas laps pildile, mis esitas vastupidist suhet kuuldud lausele. Esitatud lause (*Jalgratturi järel sõidab auto.*) puhul on tegemist ebahariliku sõnajärgjega ruumikonstruktsiooni väljendava järgnevussuhtega (Padrik et al., 2013). Võrdluskonstruktsioone väljendavate lausete mõistmisel ei eksinud Paul kordagi. Erinevalt Pauli tulemustest, osutus ükskeelsetele eesti keelt kõnelevatele lastele võrdluskonstruktsioonide mõistmine 5-aastaselt oluliselt raskemaks kui ruumisuhteid väljendavate lausete mõistmine (Aid, 2008).

Pöördkonstruktsioonide moodustamine. Ruumisuhet väljendavate pöördkonstruktsioonide moodustamisel ei eksinud Laura ja Paul kordagi. Võrdluskonstruktsioonide moodustamise ülesandes, mis viiakse läbi ainult 6-aastaste lastega ei eksinud Laura kordagi. Vestluses uurijaga kasutas Laura võrdlussuhet väljendavat pöördkonstruktsiooni: *mul on pikemad juuksed kui sul.*

Tulemuste põhjal saab öelda, et lapsed mõistavad kõnes väljendatud grammatilisi suhteid ja oskavad neid ka ise moodustada (Hallap & Padrik, 2008).

Sõnajärje muutmine lauses. Sõnajärje muutmine lauses eeldab metakeelelist oskust jälgida lause sõnajärje õigsust. Inglise keelega võrreldes on eesti keele sõnajärg suhteliselt vaba. Sõnajärg näitab eesti keeles lause teemat ehk mille kohta midagi öeldakse ja reemat ehk mida millegi kohta öeldakse (Erelt et al., 2000; Padrik et al., 2013). Ülesandes tuli lapsel muuta esitatud lause sõnajärg eesti keele sõnajärjele vastavaks (Padrik et al., 2013).

Laura ei eksinud kordagi, millest võib järeldada, et tema metakeeleline teadlikkus on heal tasemel ning sõnade järjekorra muutmine lauses ei valmista talle raskusi (Padrik et al., 2016).

Paul eksis sõnajärje muutmisel mõlemal testimisel. Esimesel testimisel nõustus Paul kahe esitatud lausega ega muutnud lause sõnajärge. Ühes lauses ei muutnud Paul kaassõna asukohta põhisõna suhtes (*Seen kasvab all kuuse.*). Teises lauses ei muutnud ta öeldise ja sihitise järjekorda (*Poiss seeni korjab metsas.*). Teisel testimisel muutis Paul ühe lause sõnajärje õigeks (*Seen kasvab kuuse all.*), teise lause puhul jättis ta sõnajärje muutmata (*Poiss seeni korjab*

metsas.). Aid (2008) leidis, et ka ükskeelsetele eesti keelt kõnelevatele lastele osutusid samuti rasketeks need ülesanded, milles on ebaharilik sihitise ja öeldise järjestus ja sellest tingitud vabam sõnajärg.

Põimlausete mõistmine. Põimlausete mõistmise ülesanne viidi läbi ainult Pauliga, sest antud ülesanne on mõeldud 5-aastastele lastele. Paul eksis ühe aega väljendava põimlause moodustamisel (*Jüri hakkas palli mängima pärast seda, kui oli supi ära söönud.*).

Põimlausete moodustamine. Põimlausete moodustamisel ei eksinud Laura ja Paul kordagi. Eesmärgilause moodustamisel kasutasid mõlemad lapsed sidendit *et* ning tingimuslause moodustamisel kasutasid nad sidendit *siis*.

Põimlausetes kasutamine spontaanses kõnes. Vestluses uurijaga (vt lisa 3) kasutas Laura spontaanselt alistava sidesõnaga (*Neliteist on täna, sest eile oli kolmteist ja esmaspäeval kaksteist.*), küsiv-siduva mäarsõnaga (*Nagu luukere, millel on lips peas.*) ja ühendsidesõnaga (*Tal on nii kõva pea, sellepärast käis see hää.*) põimlauseid (Erelt et al., 2000).

Paul kasutas vestluses alistava sidesõnaga (*Ma ei saanud mõõta, sest mul ei tulnud välja.*), küsisõnaga *kas* (*Mis sa arvad, kas kleebiks selle nii?*) ja ühendsidesõnaga (*Siis, kui laps magab, siis laps kasvab.*) põimlauseid (vt lisa 4) (Erelt et al., 2000).

Sõnavara

Sõnavara on keele kõige liikuvam ja muutlikum osa, olles oma mahult ka kõige rikkalikum keeletasand, mis areneb pidevalt ning teeb lapse sõnavara arengu hindamise keeruliseks (Karlep, 1998; Erelt et al., 2000). Sarnaselt ükskeelsele lapsele, kujuneb kolmkeelsel lapsel esmalt üks leksikaalne süsteem, kuhu kuuluvad sõnad kolmest keelest. Seejärel hakkab laps eristama kolme keele sõnavara (Montanari, 2013).

Kõnetesti tulemused sõnavara valdkonnas. Kõnetesti tulemuste alusel oli Laura tulemus sõnavara valdkonnas 50 punkti (vt lisa 12) ja Paulil esimesel testimisel 30 ning teisel testimisel 41 punkti (vt lisa 13). Hinnati tagasõnade kasutamist, nimisõna homonüümide mõistmist, omadussõna antonüümide kasutamist, tegusõna sünonüümide kasutamist, terviku osade nimetamist, sihiliste ja sihitute tegusõnade kasutamist, üld- ja allkategooriate nimetamist, loetelu jätkamist ühe kategooria piires, üldnimetuste leidmist. Järgnevalt kirjeldatakse laste tulemusi nimetatud ülesannete sooritamisel.

Tagasõnade kasutamine. Tagasõnad on kaassõnad, mis paiknevad nimisõnafraasis nimisõna järel. Need on muutumatud, andes nimisõnale käändetunnustega sarnaseid tähendusi (nt *maja taga*), võimaldades anda edasi täpsemaid tähendusi kui käändetunnused (Erelt et al., 2000). Testis uuritakse kohakaassõnade kasutamisoskust (Padrik et al., 2013).

Laura eksis kohakaassõnade kasutamisel kolmel korral. Raskusi valmistasid kaassõnade *vahel, küljes ja kohal* kasutamine, Laura asendas need vastavalt sõnadega *sees, peal ja otsas*. Laps küll mõistab nende sõnade tähendust, kuid ise oma kõnes veel ei kasuta (Padrik et al., 2013).

Pauli tagasõnade kasutamisel esines vigu mõlemal testimisel. Esimesel testimisel eksis poiss kaheksal korral, jäädes tulemusega alla eakohase normi piiri. Õigesti kasutas laps tagasõnu *alt, vahel, pealt*. Teisel testimisel saavutas poiss eakohase normi piiri. Õigesti kasutas laps tagasõnu *alt, ees, pealt, kõrval, tagant*. Kui esimesel testimisel kasutas poiss õigesti sõna *vahel*, siis teisel testimisel kasutas ta selle asemel tagasõna *sees*.

Nimisõnade homonüümide mõistmine ja antonüümide kasutamine. Häälde- ja/või kirjakuju on homonüümid samakujulised, aga erinevad tähenduse poolest (Erelt et al., 2000). Õpetamise seisukohalt on oluline mõista, kas laps on seostanud ühe ja sama kõlaga, kuid erinevat tähendust kandvad sõnad (Padrik et al., 2013). Antonüümia ehk vastandsuhe esineb kõige enam omadussõnade paaride vahel. Testülesannetega uuritakse homonüümide passiivset valdamist ja antonüümide kasutamist lause lõpetamisega (Padrik et al., 2013).

Nimisõnade homonüümide mõistmise ülesandes oli Laura tulemus üle eakohase normi piiri. Kahel juhul jättis laps valimata kahest õigest pildist ühe (st osutas ühele õigele, teise jättis valimata). Need sõnad olid *vill* (*lambavill, nahavill*) ja *rohi* (*arstirohi, kasvav rohi*). Valimata jäid *nahavill* ja *arstirohi*. Segajaid ehk semantiliselt lähedasse välja kuuluvaid või stiimulsõnaga situatiivselt seotud sõnu tüdruk ei valinud.

Omadussõna antonüümide kasutamine oli tüdruku üks nõrgemaid valdkondi ning tema tulemus jäi alla eakohase normi piiri. Laura kasutas õigesti nelja antonüümi (*nõrk, pehme, lühike, noor*). Kahel korral asendas ta antonüümi üldisema sõnaga: *lihtne* pro *kerge* ja *rahulik* pro *aeglane*. Ühel korral esines tähenduselt sarnase sõnaga asendamist: *krõnksus* pro *kõver*. Ühel korral jättis Laura antonüümi nimetamata (*terav*).

Pauli tulemus nimisõnade homonüümide mõistmise ülesandes oli mõlemal testimisel eakohase normi piiril. Mõlemal testimisel jättis laps kahel korral valimata kahest õigest pildist ühe (st osutas ühele õigele, teise jättis valimata). Need sõnad olid *sokk* (*riideese, loom*) ja *karp* (*teokarp, pappkarp*). Mõlemal testimisel jäi valimata *sokk* (*loom*) ja *teokarp*. Segaja ehk semantiliselt lähedasse välja kuuluva või stiimulsõnaga situatiivselt seotud sõna valis Paul ühel korral, valides sõna *vill* homonüümiks *patsid*.

Nii Laura kui Pauli tulemusi võib põhjendada sellega, et sõnad ei ole kõige tüüpilisemad homonüümipaarid eesti keeles, mistõttu laps ei ole neid omavahel seostanud (Padrik et al., 2013).

Omadussõna antonüümide kasutamisel oli Pauli näitel kahe testimise vahel näha dünaamikat: esimesel testimisel jäi Pauli tulemus alla eakohase normi piiri, eksides 7 sõna kasutamisel, teisel testimisel oli Pauli tulemus üle eakohase normi piiri, eksides 2 sõna kasutamisel ning ületades seega Laura tulemuse selles ülesandes. Esimesel testimisel asendas Paul viiel korral konkreetse sõna üldisema sõnaga, näiteks kasutas ta omadussõna *vana* antonüümina *uus* pro *noor* või omadussõna *tugev* antonüümina *raske* pro *nõrk*. Kuigi antonüümisõnastik (Õim, 1995) annab omadussõna *vana* vastandiks nii *uus* kui ka *noor*, tuleb arvestada, et testülesandes oodati vastet vanuse väljendamiseks, milleks Pauli kasutatud variant *uus* ei sobi. Kolmel korral esines omadussõna antonüümia eituse kasutamist, näiteks *ei ole sügav* pro *madal*. Pajusalu (2009) väidab, et ilma omadussõna paarilise tähendust teadmata ei ole võimalik teada ka konkreetse sõna antonüümi. Toetudes tulemustele, võib järeldada, et esimesel testimisel ei olnud Pauli omadussõnade kasutamisoskus veel hästi arenenud ning ta kasutas üldisema tähendusega omadussõnu või eitust. Teisel testimisel eksis Paul kahel korral, kasutades omadussõnade *raske* ja *tugev* antonüümidenä mitte-eeldatavat sõna: *lihtne* pro *kerge* ja *raske* pro *nõrk*.

Terviku osade nimetamine. Osa ja terviku suhteid tähenduste vahel tähistatakse meronüümiaga. Osa on tavaliselt terviku suhtes määratud mingi funktsiooniga ning tervik on funktsionaalselt määramata (Pajusalu, 2009). Lapse baassõnavarasse kuuluvad üldjuhul tervikute nimetused, osade nimetuste ilmumine baassõnavarasse annab märku sõnatähenduse konkreetsemaks muutumisest (Padrik et al., 2013).

Terviku osade nimetamine oli Laura teine kõige nõrgem valdkond omadussõna antonüümide kasutamise järel, milles tema tulemus jäi alla eakohase normi piiri. Laura nimetas õigesti neli terviku osa üheksast: *(laua)jalg*, *(redeli)pulk*, *(puu)juured*, *kulmud*. Ühel juhul (*link*) esines osa kirjeldamist: *Sellega tehakse uks lahti, ma ei tea selle nime*. Kolmel juhul jättis laps terviku osa vastamata.

Paul nimetas mõlemal testimisel õigesti kahe terviku osa üheksast. Esimesel testimisel nimetas laps õigesti *(redeli)pulk* ja *kulmud*, teisel testimisel *(redeli)pulk* ning *(puu)juured*. Teisel testimisel kasutas laps eestikeelse *kulmud* asemel soome keele sõna *kulmakarvat*. Nii esimesel kui teisel testimisel esines terviku osade kirjeldamist (*see on see asi, millest sa kinni hoiad, kui tassi tõstad* pro *sang*), terviku nimetamist osa asemel (*lill* pro *õis*) ja asendamist lähedaselt sarnase sõnaga (*pulk* pro *(laua)jalg*).

Nii Laura kui Pauli kõnes on terviku osade nimetuste hulk kõnes piiratud ning konkreetse sõna nimetamine valmistab neile raskusi.

Sihiliste ja sihitute tegusõnade kasutamine. Tegusõnad, mis esinevad koos sihitisega, nimetatakse sihilisteks tegusõnadeks. Sellised tegusõnad väljendavad tegevuse põhjustamist või esile kutsumist (nt *igatsema*, *haavama*). Ilma sihitiseta esinevad tegusõnu nimetatakse sihituteks tegusõnadeks. Sihitud tegusõnad on ka enesekohased tegusõnad, mis väljendavad seda, et tegevus on suunatud tegijale või toimub tegijaga (nt *nutma*, *elama*) (Erelt et al., 2000).

Laura tulemus sihiliste ja sihitute tegusõnade kasutamise ülesandes oli üle eakohase normi piiri. Tüdruk eksis kahel korral sihitute tegusõnade kasutamisel, asendades õige sõna mitte-eeldatava tegusõnaga. Ühel korral asendas laps mitte-eeldatava tegusõna eitusega: *põleb ära* pro *kustub*. Teisel korral oli asendatud tegusõna sarnane funktsioonilt: *kõigub* pro *lehvib*. Võib arvata, et Laural puudub vastav sõna sõnavaras ning seetõttu asendas ta konkreetsema tegusõna üldisemaga.

Pauli tulemus jäi esimesel testimisel eakohase normi piirile ning teisel testimisel ületas ta eakohase normi piiri. Esimesel testimisel eksis Paul neljal korral. Ühel juhul kasutas laps eitust: *ei põle* pro *kustub*. Kolmel korral asendas laps eeldatud tegusõna mitte-eeldatava tegusõnaga: *läheb ligaseks* pro *kuivab*, *peseb* pro *kustutab* ja *tuulutab* pro *lehvib*. Teisel testimisel eksis Paul kolmel korral. Kahel korral kasutas laps sarnaselt esimesele testimisele mitte-eeldatavat tegusõna (*peseb* pro *kustutab*) ja eitust (*ei põle* pro *kustub*). Sarnaselt Laurale asendas Paul ühel korral eeldatava sõna funktsioonilt sarnase tegusõnaga (*kõigub* pro *lehvib*).

Konkreetses tähendusega tegusõnu kompenseerivad Pauli sõnavaras asendused tähenduselt sarnase või muu sõnaga. Karlep (1998) leidis, et sõnakasutus on seda täpsem ja otstarbekam, mida rohkem erinevaid seoseid sõnade vahel on kujunenud.

Üld- ja allkateegooriate nimetamine. Tähendusi seovad leksikaalsed suhted, mida võib liigitada hierarhilisteks ja tasandilisteks (Pajusalu, 2009). Hüponüümiaga tähistatakse tähenduste hierarhilisi alistussuhteid. Hierarhias ülalpool on suuremahulised üldised mõisted, allpool eristustunnuste hulk kasvab ja mõistete maht väheneb. Sõnade prototüübid on baaskateegooriad (nt *laev*), üldisemad kateegooriad on hüperonüümid (nt *sõiduk*) ja allkateegooriad on hüponüümid (nt *veesõiduk*) (Erelt et al., 2000; Padrik et al., 2013).

Üld- ja allkateegooriate nimetamise ülesandes ületas Laura eakohase normi piiri. Laura eksis ühel korral liiginimetuse (üldkateegooriate) nimetamisel: *söögivil* pro *puuvil*. Sõnade baas- ja allkateegooria nimetamisel ei eksinud Laura kordagi.

Esimesel testimisel jäi Pauli tulemus eakohase normi piirile, teisel testimisel ületas poiss eakohase normi piiri. Mõlemal testimisel eksis laps liiginimetuste nimetamisel. Esimesel testimisel ei suutnud poiss nimetada õigesti ühtegi liiginimetust väljendavat sõna, teisel testimisel eksis ta kolme sõna nimetamisel: *all sõidab vees* pro *veesõiduk*, *saabas* pro *toajalanõu*, *õueloom*

pro *metsloom*. Ühe liiginimetust väljendava sõna jättis Paul vastamata (*puuvili*). Baas- ja allkategoriate nimetamisel Paul ei eksinud.

Loetelu jätkamine ühe kategooria piires. Selle ülesandega uuriti sõnadevahelisi seoseid ühe kategooria piires ja sõnatähenduse valdamist. Laps peab mõistma sõnadevahelist seost, looma kategooria ja nimetama selle piires veel sõnu ning nimetama üldnimetuse (Padrik et al., 2013).

Loetelu jätkamisel ühe kategooria piires ületas Laura eakohase normi piiri. Laura ei eksinud ühelgi korral kategooriasse kuuluvate nimetuste nimetamisel ning nimetas õigesti kõik üldnimetused. Loetelu *linnud*, *jalanõud* ja *mööbel* jätkas ta kahe nimetusega, loetelu *joogid* jätkas ta kolme nimetusega ja loetelu *lilled* jätkas ta nelja nimetusega. Laura soorituse alusel saab väita, et ta mõistab sõnadevahelisi seoseid, suudab luua kategooriaid ja nimetada ka selle piires sõnu ning leiab nimetatud objektide üldnimetused (Padrik et al., 2016).

Pauli tulemused ületasid mõlemal testimisel eakohase normi piiri. Paul, sarnaselt Laurale, ei eksinud samuti ühelgi korral kategooriasse kuuluvate nimetuste nimetamisel. Erinevalt Laurast esines Paulil raskusi üldnimetuste nimetamisel. Esimesel testimisel kirjeldas poiss kahte üldnimetust väljendavat sõna (*mööbel* ja *joogid*). Teisel testimisel nimetas poiss õigesti üldnimetuse *joogid*, üldnimetust *mööbel* ei suutnud ta ka teisel testimisel iseseisvalt nimetada, asendades konkreetse nimetuse üldise kirjeldusega (*puust asjad igasugused* pro *mööbel*). Loetelu *jalanõud*, *mööbel* ja *lilled* jätkas ta ühe nimetuse lisamisega, loetelu *linnud* ja *joogid* jätkas ta kahe nimetuse lisamisega. Pauli sõnavaras on puudujäägid konkreetsete sõnade nimetamisel, mis asenduvad üldisema sõna või kirjeldusega.

Sõnamoodustus. Sõnamoodustus on kõige tavalisem sõnavara rikastamise viis. Eesti keele sõnamoodustussüsteem on väga produktiivne. Enamik uusi sõnu sünnib keeles olemasoleva leksikaalse ainese põhjal. Sõnamoodustusviisid on näiteks tuletamine ja liitmine. Tuletamise puhul lisatakse tüvele tuletusliide või -liiteid, liitmise puhul liidetakse kaks või rohkem sõna uueks sõnaks (Kasik, 2015).

Kõnetesti tulemused sõnamoodustuse valdkonnas. Kõnetesti tulemuste alusel oli Laura tulemus sõnamoodustuse valdkonnas 19 punkti (vt lisa 12) ja Paulil esimesel testimisel 12 ning teisel testimisel 13 punkti (vt lisa 13). Hinnati liitnimisõnade moodustamist, omadussõnade tuletamist ja liitnimisõnade moodustamist põhisõna tuletamisega.

Liitnimisõnade moodustamine. Eesti liitsõnade produktiivsed moodustustüübid on liitnimisõnad, liitomadussõnad ja liittegusõnad. Liitnimisõnade moodustus on täiesti produktiivne ehk sõnad ei ole keeles kinnistunud lekseemid ning neid saab moodustada tekstiloomeprotsessis sõnamoodustusreeglite järgi (Kasik, 2015).

Liitnimisõnade moodustamisel, milles täiendsõna väljendab kohta ja materjali, ei eksinud Laura ja Paul kordagi, ületades eakohase normi piiri. See tähendab, et lastel on oskus sõnu liita, olenemata sõna tuttavlikkusest. Sõnamoodustusoskust kinnitavad uurija märkmed laste spontaanset kõnest. Vestluses uurijaga, moodustas Laura iseseisvalt liitsõnu: *kartulipannkook*, *porgandisalat*, *šokolaadipuru*. Paul kasutas liitsõnu *lumekoristaja*, *möödulint*.

Omadussõnade tuletamine. Tuletisega *-line* väljendatakse peamiselt omastavat suhet (nt *ruuduline*), *ne*-tuletisega väljendatakse aja-, koha- või mõõdusuhet (nt *suvine*) (Kasik, 2015).

Omadussõnade tuletamise ülesandes ületas Laura tulemus eakohase normi piiri. Omadussõnade tuletamisel *ne*-liitega ei eksinud Laura kordagi. Kahel korral eksis ta *line*-liitega tuletamisel: *plekke täis* pro *plekiline* ja *sakine* pro *sakiline*. Spontaanses kõnes kasutas Laura õigesti omadussõnaliiteid *-ne* ja *-line*: *samasugune*, *värviline* (vt lisa 3).

Pauli tulemused ületasid mõlemal testimisel eakohase normi piiri. Esimesel testimisel jättis Paul *ne*-liitega tuletamisel ära liitelõpu, kasutades selleks abisõna (*tolmu täis* pro *tolmune*). Ühel korral jättis ta *line*-liiteliste tuletiste moodustamata ning ühel korral eksis ta *line*-liitelise tuletise moodustamisel: *plekine* pro *plekiline*. Teisel testimisel eksis Paul *ne*-lõpuliste omadussõnade tuletamisel ühel korral, jättes ära liite ning kasutades selle asemel abisõna (*tolmu täis* pro *tolmune*). Sarnaselt esimesele testimisele eksis Paul omadussõnade tuletamisel *line*-liitega sõnas *plekiline* (*plekine* pro *plekiline*). Esimesel testimisel vastamata jäänud sõna *jooneline* asendas Paul teistkordsel testimisel liitelõpu *-line* käändelõpuga *-ga*: *joontega* pro *jooneline*. Vestluses uurijaga kasutas laps omadussõnaliidet *-line* sõnades *värviline*, *numbrikujuline*, *maasikamaitseline* ja omadussõnaliidet *-ne*, näiteks *ühepikkune*, *viieaastane* (vt lisa 4).

Nii Laural kui Paulil esines morfoloogiline viga, mis väljendus liite asendamisena: *sakine* pro *sakiline* ja *plekine* pro *plekiline*. Omadussõnaliite *-line* tuletamisel esines raskusi ka kakskeelsetel lastel (Saarma, 2010). Seda põhjendab *ne*-liite produktiivsus eesti keeles, millest tulenevalt kuuleb laps rohkem *ne*-liitelisi kui *line*-liitelisi sõnu (Kasik, 2015).

Liitnimisõnade moodustamine põhisõna tuletamisega. Testülesandes kasutatakse kahte sõnamoodustusviisi: liitnimisõna ja tuletisliite *-ja* moodustamine. Tegemist on keerulise muuteoperatsiooniga, milles samaaegselt sooritatakse sõnade liitmine ja tuletamine (Karlep, 2000).

Liitnimisõnade moodustamisel põhisõna tuletamisega ei eksinud Laura kordagi. Vestluses uurijaga moodustas tüdruk spontaanselt põhisõna tuletamisega liitnimisõna *tomatisõõja* (vt lisa 3). Uurija kirjalikest märkmetest lapse spontaanse kõne näidiste kohta saab välja tuua sõnad *seelikukeerutaja* ja *kleepsukoguja*.

Paul eksis mõlemal testimisel ühel korral, mil ta asendas liitnimisõna vale lõpuvariandiga: *kivekorjaja pro kivi(de)korjaja*. Õige liitnimisõna moodustamiseks ei muutnud poiss esitatud lauset, mistõttu oli moodustatud liitnimisõna vale. Uuri ja kirjalikest märkmetest lapse spontaanse kõne näidiste kohta liitnimisõna moodustamise kohta saab välja tuua sõnad *lumelükkaja*, *kanalivahetaja* ja *nupuvajutaja*.

Mõlema lapse tulemused olid üle eakohase normi piiri, mis näitab, et kahe sõnamoodustusviisi kasutamine on neile jõukohane. Saarma (2010) leidis, et kakskeelsetele 5-7-aastasele lastele ei olnud kõne all olev ülesanne jõukohane, sest lapsed ei olnud omandanud liitmise ja tuletamise samaaegset sooritamist. Käesoleva uuringu ja Saarma (2010) uuringu tulemuste erinevust võib põhjendada valimite erineva suuruse ja heterogeensusega.

Kõnetesti koondtulemused

Laura. Laura oli testi toimumise ajal vanuses 5 aastat ja 10 kuud. Kõikides kõnevaldkondades (hääldamine, grammatika, lauseloome, sõnamoodustus ja sõnavara) ületasid Laura tulemused eakohase normi piiri. Kõige nõrgemad tulemused sai tüdruk sõnavara valdkonna ülesannetes: omadussõna antonüümide kasutamine ja terviku osade nimetamine (vt lisa 12). Omadussõna antonüümide kasutamisel osutasid Laurale keeruliseks väiksema esinemissagedusega antonüümide paarid. Terviku osade nimetamise ülesande tulemustest võib järeldada, et Laura küll mõistab terviku osade nimetusi, kuid ise neid oma kõnes ei kasuta.

Paul. Pauliga viidi kõnetest läbi kahel korral, testimise vahe oli pool aastat. Esimesel testimisel oli Paul vanuses 4 aastat ja 6 kuud, mis on alampiir kõnetesti tegemisel. Teisel testimisel oli tema vanus 5 aastat ja 0 kuud.

Esimesel testimisel oli Pauli tulemus eakohasest madalam ainult sõnavara valdkonnas (vt lisa 13). Sarnaselt Laura tulemustele, ületasid ka Pauli tulemused teisel testimisel eakohase normi piiri kõikides kõnevaldkondades (hääldamine, grammatika, lauseloome, sõnamoodustus ja sõnavara). Esimesel testimisel sai poiss kõige nõrgemad tulemused sõnavara valdkonna ülesannetes: tagasõnade kasutamine, omadussõna antonüümide kasutamine ja terviku osade nimetamine. Teisel testmisel oli näha dünaamikat, sest tulemused tagasõnade kasutamisel ja omadussõna antonüümide kasutamisel olid paremad. Arengudünaamikat ei olnud näha terviku osade nimetamise ülesandes, mis ei olnud ka teisel testimisel poisile jõukohane (vt lisa 13).

Laura ja Paul. Laura ja Pauli eesti keele oskused on kõnetesti tulemustele tuginedes head, arvestades, et test on koostatud ükskeelsetele Eesti lastele. Mõlema lapse nõrkused avaldusid sõnavara valdkonnas (vt lisa 12, 13), mis on selgitatav sellega, et sõnavara on keele kõige liikuvam ja muutlikum osa, olles mahult kõige rikkalikum keeletasand (Karlep, 1998; Erelt

et al., 2000). Sõnavara omandamisel mängib rolli keele morfoloogiasüsteem. Kovačević, Jelaska & Brozović (1998) leidsid, et morfoloogiliselt keeruka keele sõnavara tõhusaks kasutamiseks peavad lapsed omandama rohkem morfoloogiat kui näiteks nende inglise keelt kõnelevad eakaaslased. Eesti keel on morfoloogiliselt keerukas: lisaks reeglipõhisele moodustusele tuleb lapsel omandada hulk erandlikke muutmismalle, niisamuti peab tüvedele tunnuste lisamise kõrval saama selgeks ka astme- ja tüvevahelduse (Argus, 2008b).

Lapse kõnes kasutatavate sõnade tähendus ja sõnavara üldiselt areneb pidevalt ning erinevused sõnavara arengus tulenevad lapse arenguisearasusest ja -keskkonnast (Karlep, 1998; Hallap & Padrik, 2008). Laura ja Pauli puhul on määrav nende arengukeskkond, kus nad kuulevad enda ümber igapäevaselt kolme keelt, millel kõigil on oma keelesüsteem ning mis avaldavad mõju ühe või teise keele kasutamisele (Stavans & Muchnik, 2008).

Laste läti ja soome keele oskus kõnevaldkondade kaupa vanemate hinnangul

Vanemate vastuste põhjal saab anda ülevaate lisaks eesti keele oskusele ka Laura ja Pauli läti ja soome keele oskuse kohta.

Hääldamine. Laste ema ja isa sõnul ei esine Laura ja Pauli kõnes hääldusvigu, kuid intervjuu vastuste põhjal selgus, et hääldamine on vanemate hinnangul kõige nõrgem kõnevaldkond nii läti kui soome keeles. Seda võib põhjendada eesti keele mõjutustega läti ja soome keeles, sest dominantkeel võib mõjutada kahte teist keelt, milles on sisendit vähem (Mayr & Montanari, 2014). Laste isa kirjeldas, et on kuulnud laste soomekeelses kõnes eesti keele mõjutusi. Ka laste ema kirjeldas, et ühele või teise keelele omane hääldus mõjutab läti keele hääldamist. Mõlemad vanemad kinnitasid, et selliseid olukordi esineb pigem vähe.

Morfoloogia. Laste ema ja isa sõnul ei esine laste eesti keele kasutusel vigu. Isa sõnul esineb vähesed eesti keele mõjutusi soome keeles. Näiteks kasutas Paul eesti keelele omast tegusõna mineviku I pöörde vormi soome keele kontekstis *antasin*. Isa kirjeldas, et nooremas eas esines laste kõnes grammatikavigu rohkem. Näiteks esines Laura kõnes 2 aasta ja 6 kuu vanuselt soome keele kontekstis eesti keelele omaste lõppude lisamist (*nukkuma* pro *magama*) ja üksikutele eesti keele sõnadele soome keele elementide lisamist (*kõva kiva* pro *kivi*). Montanari (2013) leidis samuti, et nooremas eas kasutas kolmkeelne laps suhtlemisel sõnu, mis sisaldasid elemente dominantkeelest ja ühest nõrgemast keelest.

Ema sõnul esineb laste lätikeelses kõnes agrammatismi vähe. Ema kirjeldas, et lapsed ei erista mõnikord läti keeles tegusõnade eesliiteid, millel on tähendust eristav funktsioon. Näiteks tegusõnal *ootama* on läti keeles mitu erinevat eesliidet, mis väljendavad ka erinevat tegevust (nt *natuke ootama*, *ära ootama*), kuid lapsed ei erista veel kõiki erinevaid eesliiteid. Veel kirjeldas

ema, et Paul lisab mõnikord eesti keele mõjutusel läti keele tegusõnade järele *nost* (eesti k *ära*), mida läti keeles kasutatakse ainult teatud sõnade puhul ning lisamisel võib muutuda lausetähendus. Näiteks kasutas Paul lausungit *masgāt rokas nost* tähenduses *käed ära pesema*, kuid lisades eesti keele eeskujul lätikeelse *nost*, ei ole läti keeles lause tähendus päris sama (*pesema käed enda küljest ära*). Peale selle esineb Paulil läti keeles vigu mees- ja naissoo eristamisel, kasutades meessoos puhul naissoost lõppu. Seda võib põhjendada sellega, et peamine lätikeelne sisend tuleb emalt, kus ema kasutab endast kõneledes naissugu ning sellest tulenevalt võib Paul naissootunnuse automaatselt üle kanda enda kõnesse. Keelele omase sootunnuse lõplik omandamine kujuneb kaks- ja kolmkeelsetel lastel välja koolieas (Montanari, 2014).

Süntaks. Laste vanemad hindasid laste lauseloomet heaks. Laste isa kirjeldas, et nii Laura kui Paul kasutavad oma eesti- ja soomekeelses kõnes liitlauseid, mis näitab, et lausemallide kasutamine on mitmekülgne mõlemas keeles. Samuti lisas ema, et keerulisemate lausemallide moodustamine ja kasutamine kõnes ei ole laste jaoks raske, lisades näite Laura ja Pauli spontaanselt kõnest eesti keeles. Laura: *kasvataja ütles, et meil peab homme jõulupeokostüüm kaasas olema, mille me peame reedel jõuluetendusel selga panema*. Paul: *kuhu sa panid selle mõõga, mille ma sain selle raha eest, mille tädi andis mulle sünnipäevaks siis kui me Lätis olime?*.

Peamiselt ilmnevad süntaksivead otsetõlke korral. Ema kirjeldas, et läti keelse lausungi moodustamisel kasutavad lapsed otsetõlget eesti keelest, mis läti keeles võib aga tähenduselt olla erinev. Näiteks eestikeelne küsilause *mis kell on?* on läti keeles otsetõlkena *milline kell on?*. Läti keeles peaks aga küsima *kui palju on kell?*.

Sõnavara. Laste ema ja isa sõnul on lastel igas keeles piisavalt mahukas sõnavara enese väljendamiseks. Isa ja ema sõnul on Laura eestikeelne sõnavara väga hästi arenenud. Soome ja läti keeles on tüdruku sõnavara vanemate sõnul eakohaselt arenenud. Isa ja ema arvates on Pauli sõnavara eesti keeles arenenud eakohaselt sarnaselt teistele sama vanadele lastele. Pauli sõnavara läti keeles on ema sõnul väiksem kui teistel eakaaslastel ning vahepeal ilmneb raskusi enda mõtete väljendamisel. Seda kinnitab ka Pauli läti keelses kõnes esinevad uudissõnad, milles on segatud eesti ja läti keele elemendid. Näiteks kasutas poiss läti keeles sõna *ripojās* tähenduses *ripub* (läti k *karājas*), kuid sellist sõna läti keeles ei ole. Antud näites on sõnatüvi pärit eesti keelest ja lõpp on omane läti keelele. Isa kinnitas samuti, et Pauli sõnavara soome keeles on piiratud. Näiteks kompenseerib Paul soome keele puuduvaid sõnu eesti keelest pärit sõnadega. Esineb ka vastupidist olukorda, mil poiss kasutab eesti keeles soomekeelset sõna, näiteks *mulle ei meeldi see pehme miekka pro mõõk*. Ühe sõna puhul (*matka*) ei erista Paul tähenduserinevust

eesti ja soome keele vahel, kasutades eesti keeles sõna *matk* tähenduses *reis*, näiteks *issi läks matkale pro (töö)reisile*.

Puuduvaid sõnu läti ja soome keeles asendavad eestikeelsed sõnad. Ema sõnul asendavad lapsed sõnu, mis on kõnes vähemesinevad. Asendusi lätikeelses kõnes eesti sõnadega ilmneb rohkem siis, kui tegevus toimus eesti keeles (nt läti keeles lasteaiasündmuste rääkimine emale) või kui lapsed on väsinud. Isa sõnul esineb laste soomekeelses kõnes asendusi eesti sõnadega sellisel juhul, kui tahetakse midagi rõhutada või kui sõna ei meenu.

Tekstimõistmine ja -loome

Teksti mõistmise oskus hakkab kujunema dialoogis, mis on seotud lapse tegevusega. Mõistmise üheks eelduseks on arusaamine teksti sisust ehk verbaliseeritud teabeüksustest. (Karlep, 2003). Tekstilooma alged ilmnevad lapsel 2–3 aasta vanuses. Selle eelduseks on piisav sõnavara ja mitmekülgne lausemallide kasutus, sh on oluline liitlause kasutuse kujunemine. Märkimisväärne hüpe jutustamisoskuses ilmneb tavaliselt 5–6 aasta vanuses seoses sisekõne kujunemisega ning mälu muutumisega juhtivaks psüühiliseks protsessiks. Laps saab jutustamisel üha enam toetuda mälukogemustele (Karlep, 1998; Hallap & Padrik, 2008).

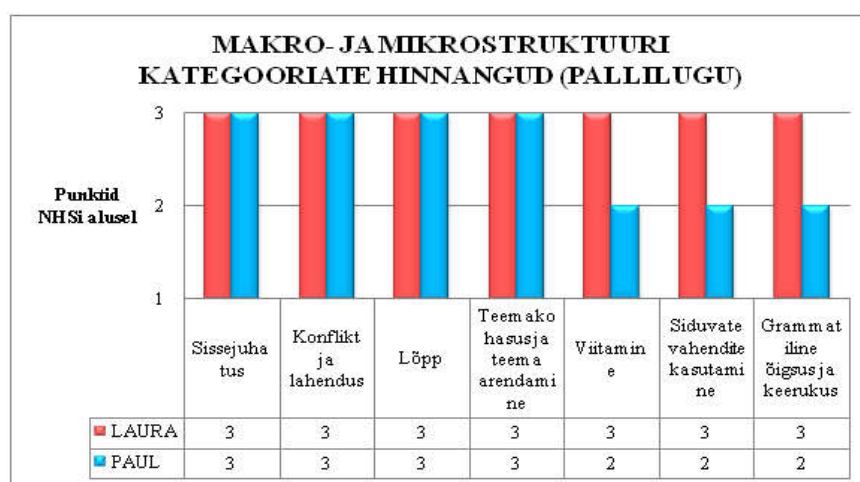
Kuuldud teksti mõistmine ilma pildiseeria toeta. Loral ja Paulil ei esinenud raskusi kuuldud teksti põhjal küsimustele vastamisel (vt lisa 9). Kaheksanda küsimuse (*Mis sa arvad, kust ja kuidas koerake Mari kinda leidis?*) vastus, mis sisuliselt oli õige, oli nii Loral kui Paulil vastuolus kuuenda küsimuse (*Miks ei leidnud Mari ja vanaema kinnast üles?*) vastusega. Kaheksas ja kuues küsimus eeldasid vastamisel tuletamise-järeldamise strateegia rakendamist, millele vastamisel laps otse tekstist vastust ei saa. Tekkinud vastuolu võib põhjendada ka uurija koostatud tekstiküsimuste nõrkuses, mis ei andnud küsimusele ühte kindlat vastust.

Kuuldud teksti ja pildiseerial kujutatu mõistmine ning mudeldatud kõneloomuoskus. Nii Laura kui Paul vastasid eeldatavalt kõikidele esitatud küsimustele. „Lumememmeloo” teksti põhjal (vt lisa 6) esitati lastele küsimusi teksti sisu kohta (vt lisa 7). Kolmandale küsimusele (*Miks läks poiss tüdruku juurde?*), mis eeldas lokaalse sidususe strateegia kasutamist, vastas Laura küll eeldatult, kuid mitte otseselt tekstis esitatud info põhjal. Vastamiseks kasutas Laura tuletamise strateegiat: *tahtis ka mängida, tal oli üks igav, tal polnud naarbraid endal*. Kümnendale küsimusele (*Mida poiss tundis, kui tüdruk tuppa läks?*), mis eeldas samuti lokaalse sidususe strateegia kasutamist, vastas Paul tuletamise strateegiaga: *ta oli ka kurb*. Viimasena paluti lastel valida tekstile sobiv pealkiri. Pealkirja valikul oli eeldatud vastuseks: *Tüdruk ja poiss. Tüdruk ja poiss ehitavad lumememme. Enne mõtle, siis tegutse*. Laura nimetas loo

pealkirjaks *Tüdruk ja poiss ehitavad lumememme*. Paul pani loo pealkirjaks *Tüdruk ja poiss ehitavad lumememme*.

Kuuldud „Lumememmelugu” oli mudeliks vahendatud kõneloome oskuse uurimiseks, milleks kasutati viieosalist „Palliloo” pildiseeriat.

Laura ja Pauli mudeldatud vahendamata jutustuste “Pallilugu” makro- ja mikrostruktuuri kategooriate tulemused NHSi järgi. NHSi alusel hinnati jutustuste makrostruktuuris sissejuhatust, konflikti ja lahendust, jutustuste kokkuvõtet (lõppu) ning teemakohasust ja teema arendamist. Mikrostruktuuri tasandil hinnati laste jutustustes tegelaste viitamist, siduvate vahendite kasutamist ning lausungite grammatilist õigsust ja keerukust. Laura ja Pauli tulemused kategooriate kaupa on esitatud joonisel 2.



Joonis 2. Laura ja Pauli “Palliloo” jutustuste jagunemine mikro- ja makrostruktuuri kategooriatele antud hinnangute põhjal.

Märkus. Kõrgema taseme jutustus (arenenud narratiiv) vastab kolmele punktile, keskmise taseme jutustus (arenev narratiiv) kahele punktile ning madala taseme jutustus (arenemata narratiiv) ühele punktile.

Laura mudeldatud jutustus *Pallilugu* hinnati makro- ja mikrostruktuuri tasandil arenenud taseme jutustuseks (vt joonis 2). Tüdruk sai igas kategoorias 3 punkti, mis viitas kõrgemale tasemele ehk arenenud jutustusele. Arenenud taseme jutustust iseloomustas sündmuse toimumise koha ja/või aja, tegelaste ning tegevuse nimetamine, algatava sündmuse, tegevuse ja lahenduse ja/või tegelaste sisemiste reaktsioonide ning plaanide välja toomine, jutustuse lõpus mõlema tegelase tunnete/reaktsioonide nimetamine, sündmuste loogilisus ning oluliste detailide välja toomine ja mõttelünkade puudumine jutustuses. Näide Laura arenenud taseme jutustusest:

1. ühel päeval mängisid tüdruk ja koer palli.
2. tüdruk viskas palli koerale, aga koer ei saanud kätte.

3. *ja pall kukkus tiiki ning nad mõlemad olid ehmunud. (...)*
4. *tüdruk hakkas nutma, aga koer läks ja tõi ära.*
5. *lõpus tõigi ära (...) ja siis mõlemad olid jälle rõõmsad.*

Pauli mudeldatud jutustus (*Pallilugu*) hinnati makrostruktuuri tasandil sissejuhatuse, konflikti ja lahenduse, lõpu/kokkuvõtte ning teemakohasuse ja teema arendamise kategoorias arenenud taseme jutustuseks (vt joonis 2). Erinevalt Laurast, hinnati Pauli jutustus mikrostruktuuri tasandil viitamise, siduvate vahendite kasutamise ning grammatilise õigsuse ja keerukuse kategoorias areneva taseme jutustuseks (vt joonis 2). Näide Pauli arenenud jutustusest:

1. *elas kord üks tüdruk ja koer.*
2. *mm: mm: (...) tüdruk tahtis mängida palli, aga kogemata viskas ta palli merre.*
3. *ja siis nad mõtlesid ja koer ohkas.*
4. *ja mm: (...) koer ujus järgi pallile.*
5. *ja väsinult andis sellele e (...) tüdrukule tagasi.*
6. *ja siis ta oli rõõmus ja koer oli ka rõõmus.*

Arenenud taseme jutustusele viitab poisi jutustuses esinev selge ja ühemõtteliselt arusaadav viitesuhete võrgustik kogu loo vältel ning viitamisel kasutatud erinevad võimalused (nt asesõna *nad* ja *mõlemad*). Samuti toob Paul välja sündmuse konflikti ja lahenduse, mis on loogiliselt esitatud ja täpselt kirjeldatud. Jutustuse võtab poiss kokku tegelaste reaktsiooniga toimunud tegevusele. Terve jutustuse vältel on Pauli esitatud info teemakohane ning sündmused on loogilises ja sobivas järgnevuses. Mikrostruktuuri tasandil viitavad areneva taseme jutustusele ühetaoliste siduvate vahendite kasutamine (*ja siis, aga*) ning jutustamisel ülekaalus olevad ahellausungid. Sarnaselt käesoleva töö tulemusele, leidis Stavans (2001), et ühest perest pärit kolmkeelsed heebrea-inglise-hispaania keelt kõnelevad lapsed kasutasid jutustamisel samuti nii dominantkeeles kui ka kahes teises keeles peamiselt ühetaolist siduvat vahendit *ja siis*.

Laura ja Pauli "Palliloo" jutustustuste tulemused võrreldes kakskeelsete laste jutustuste tulemustega. Toetudes NHSile, olid Laura ja Pauli mudeldatud jutustuse tulemused väga head. Sissejuhatuse kategoorias vastas Laura ja Pauli jutustus arenenud tasemele (vt joonis 2), mis ei ole sarnane varasemate uuringutulemustega, milles uuriti simultaanseid kakskeelseid lapsi. Veskioja (2014) leidis, et 5-7-aastaste simultaansete kakskeelsete laste puhul vastas suur osa jutustusi sissejuhatuse kategoorias areneva taseme jutustusele. Sama tulemuse sai ka Soosaar

(2015). Kuuseoja (2014) leidis aga oma töös, et suur osa simultaanse kakskeelsusega laste hinnangutest langes sissejuhatuse kategoorias arenemata tasemele.

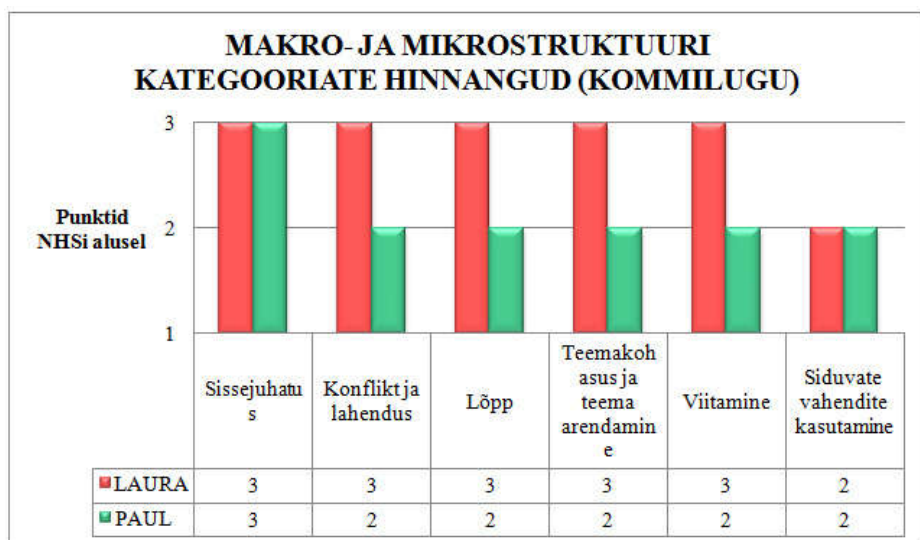
Konflikti ja lahenduse kategoorias vastas Laura ja Pauli jutustus arenenud tasemele (vt joonis 2). Veschioja (2014) leidis, et konflikti ja lahenduse kategoorias jagunesid laste jutustused peamiselt arenenud ja areneva taseme vahel, millest suurem osa oli arenenud taseme jutustused. Samasuguse tulemuse said oma töös ka Kuuseoja (2014) ja Soosaar (2015).

Kokkuvõtte ja teemakohasuse kategoorias vastas Laura ja Pauli jutustus arenenud tasemele, viitamise kategoorias aga arenevale tasemele (vt joonis 1). Kakskeelsete laste jutustustest vastas kokkuvõtte, teemakohasuse ja viitamise kategoorias arenevale tasemele üle poolte jutustustest (Kuuseoja, 2014; Soosaar, 2015; Veschioja, 2014).

Sidususe kategoorias vastas Laura jutustus arenenud ja Pauli jutustus arenevale tasemele (vt joonis 2). Veschioja (2014) leidis, et sidususe kategoorias vastasid kakskeelsete koolieelikute jutustused arenemata või arenevale tasemele. Näiteks ei kasutanud lapsed viitamisel lausungite ühendamiseks sidendeid või kasutatud siduvate vahendite hulk ei olnud varieeruv. Sarnane tulemus ilmes ka käesolevas töös uuritava Pauli jutustuses, mil poiss kasutas ühetaolisi siduvaid vahendeid. Samasuguse tulemuse said ka Kuuseoja (2014) ja Soosaar (2015). Kuuseoja (2014) leidis, et sidususe kategoorias esines kõige enam areneva taseme hinnanguid, aga Soosaare (2015) töös said suurem osa laste jutustustest arenemata taseme hinnangu.

Grammatilise õigsuse kategoorias said Kuuseoja (2014) töös simultaansete kakskeelsete laste „Palliloo” jutustused kõige enam areneva taseme hinnangu. Lapsed kasutasid vähelaiendatud liht- ja ahellausungeid ning laste jutustuses esines agrammatismi. Kuuseoja (2014) tulemus on sarnane Pauli jutustuse tulemusele grammatilise õigsuse kategoorias. Paul kasutas ahellausungeid ning agrammatismina esines ühildumisviga (*elas kord üks tüdruk ja koer*), mistõttu sai ta grammatilise õigsuse kategoorias areneva taseme hinnangu (vt joonis 2). Laura kasutas jutustamisel rind- ja põimlausekonstruktsioone ning tema jutustuses ei esinenud agrammatismi. Ka Kuuseoja (2014) töös esines grammatilise õigsuse kategoorias 20% arenenud taseme hinnanguga jutustusi, milles lapsed kasutasid sarnaselt Laurale rind- ja põimlausekonstruktsiooni.

Laura ja Pauli vahendamata iseseisva ilma mudelita jutustuste “Kommilugu” makro- ja mikrostruktuuri kategooriate tulemused NHSi järgi. Erinevalt vahendatud jutustusest, ei ole vahendamata jutustusel ees mudelit ning laps koostab iseseisvalt pildiseeria toel jutu. Iseseisev jutustamine valmistab tavaliselt lastele suuremaid raskusi kui ümberjutustamine, kuna jutustajal ei ole abiks eelnevalt tajutud teksti mõtteprogrammi ja keelevahendeid (Karlep, 1998; Mäesaar, 2013). Laura ja Pauli tulemused kategooriate kaupa on esitatud joonisel 3.



Joonis 3. Laura ja Pauli „Kommiloo” jutustuste jagunemine mikro- ja makrostruktuuri kategooriatele antud hinnangute põhjal.

Järgnevalt on kirjeldatud Laura ja Pauli iseseisvat tekstiloomet „Kommilugu” pildiseeriale toetudes (Hallap, Padrik, Raudik, 2016).

Laura vahendamata iseseisev ilma mudelita jutustus „Kommilugu” hinnati makro- ja mikrostruktuuri tasandil arenenud taseme jutustuseks (vt joonis 3). Makrostruktuuri tasandil sai Laura sissejuhatus, konflikti ja lahenduse, lõpu/kokkuvõtte ning teemakohasuse ja teema arendamise kategoorias arenenud taseme hinnangu.

Areneva taseme hinnangu sai Laura jutustus mikrostruktuuri tasandil sidususe kategoorias, kasutades ühetaolist siduvat vahendit *ja siis*. Viitamise ja grammatilise õigsuse kategoorias sai Laura jutustus arenenud taseme hinnangu. Näide Laura arenenud jutustusest:

1. *Hanna läks poodi ostis kommi.*
2. *ta kõndis koju ja kommid kukkusid maha.*
3. *kaks poissi kõndisid talle järele (...) tema taga ja leidsid komme.*
4. *tüdruk läks väravast sisse ja ka sinna kukkus kaks kommi.*
5. *siis tulid poisid ka tema väravast sisse.*
6. *üks leidis kommi ja teine vaatas, kuhu see tüdruk kommidega läks. (...)*
7. *ja siis kutsus Hanna sõbrad tuppa ja hakkasid koos kommi sööma*

Pauli vahendamata iseseisev ilma mudelita jutustus „Kommilugu” hinnati makrostruktuuri tasandil areneva taseme jutustuseks (vt joonis 3). Jutustuse makrostruktuuri tasandil sissejuhatus kategoorias hinnati Pauli jutustus arenenud tasemele: poiss nimetas

sündmuse koha, tegevuse ja tegelased. Konflikti ja lahenduse kategoorias viitab arenevale tasemele osaliselt kirjeldatud konflikt ja lahendus. Pauli jutustuses ei eristunud selgelt tegevus ja lahendus. Lõpu kategoorias ei lõpetata poiss juttu selgelt ega terviklikult, viidates tulemusele, mis on pildil selgesti näha. Lapse jutustus on teemakohane, kuid teemaarendus on puudulik ning rõhutatud on vähemolulisi detaile.

Pauli vahendamata iseseisev ilma mudelita jutustus „Kommilugu” hinnati mikrostruktuuri tasandil areneva taseme jutustuseks (vt joonis 3). Viitamise kategoorias sai Pauli jutustus areneva taseme hinnangu, sest poisi viitamine ei ole selgesti eristuv ning pildi toeta on kuulajal raske mõista, kellest või millest on jutt. Lausungite sidumiseks kasutas Paul ühetaolisi siduvaid vahendeid *ja siis, aga*. Näide Pauli arenevast jutustusest:

1. *tüdruk läks poodi ostis kommi.*
2. *siis läks koju. (...)*
3. *ja siis tal mõned kommid kukkusid maha.*
4. *aga poisid korjasid neid komme. (...)*
5. *siis läks tüdruk väravast sisse.*
6. *ja poisid ka nägid et ta läks kommidega väravast sisse.*
7. *poisid läksid ka (...) ja pärast sõid nad kõik koos lõpus rõõmsalt komme.*

Hinnang Laura ja Pauli tekstiloomes oskusele pildiseeriates „Pallilugu” ja „Kommilugu” põhjal. Laura jutustused olid sisult mõistetavad, ta suutis luua tervikliku struktuuriga jutustusi. Tervikliku jutustuse moodustab vähemalt kolme olulise komponendi kasutamine: käivitav sündmus, tegevus ning tagajärg (Soodla, 2011). Laura jutustustes soodustas terviklikkust ja mõistetavust grammatiliste vigade puudumine ning arusaadav ja selge viitamine (Padrik et al., 2016; Soodla, 2011).

Pauli vahendatud tekstiloomes oskus oli parem kui iseseisva vahendamata tekstiloomes oskus. Vahendatud tekstiloomes puhul („Pallilugu”) sai Pauli jutustus viitamise, sidususe ja grammatika kategoorias areneva taseme hinnangu (vt joonis 2). Vahendamata jutustuses („Kommilugu”) esines probleeme konflikti ja lahenduse, lõpu, teemaarenduse, viitamise ja sidususe kategooriates, milles jutustuse hinnang langes samuti arenevale tasemele (vt joonis 3). Poisi jutustused olid sisult küll mõistetavad, kuid ilma pildi toeta võis kuulajal tekkida sündmuste esinemisel mõttelünki, sest Paul ei eristanud olulisi detaile ning kasutas viitamisel ühetaolisi viiteid (Karlep, 2003; Padrik et al., 2016). Sarnase tulemuse sai Mäesaar (2013) ükskeelsete 5-6-aastaste laste iseseisvalt koostatud jutustuste põhjal. Iseseisev jutustamine valmistab lastele

suuremaid raskusi kui ümberjutustamine, kuna jutustajal ei ole abiks eelnevalt tajutud teksti mõtteprogrammi ja keelevahendeid (Karlep, 1998; Mäesaar, 2013).

Laura ja Pauli tekstiloomes ei esinenud teise ja/või kolmanda keele elementide lisamist ehk nende jutustused olid ükskeelsed. Erinevalt käesoleva töö tulemusest, leidsid Dewaele (2000) ja Stavans & Muchnik (2008), et kolmkeelsete laste vahendatud ja vahendamata jutustustes esines koodivahetus nii kahe kui ka kolme keele vahel.

Stavans (2001) leidis, et kolmkeelsete laste (9 a ja 7 a) vahendamata jutustuste tulemused olid sarnased sissejuhatuse, konflikti ja lahenduse ning teemakohasuse ja teema arendamise kategoorias (makrostruktuur). Erinevused ilmnesisid jutustuste mikrostruktuuris, mida põhjendas autor seoses laste vanusevahega. Ka Laura tulemused olid mikrostruktuuri osas paremad kui Pauli jutustamise tulemused. Grammatika valdkonnas hinnati Stavansi (2001) uurimuses noorema kolmkeelse lapse jutustus arenevale tasemele, sest tema jutustuses esines grammatikavigu aja- ja aspektikategooriate kasutamisel, vanema lapse jutustuses grammatikavigu ei esinenud.

Käesoleva magistritöö empiirilise osa eesmärgiks oli uurida ühe kolmkeelse (eesti-soome-läti) 5-aastase poisi ja 6-aastase tüdruku eesti keele oskust. Eelinfo põhjal oli teada, et laste eesti keele oskus on heal tasemel, mida kinnitas ka uuringutulemus. Heaks hindavad laste vanemad ka laste soome ja läti keele oskust. Laura ja Pauli eesti keele oskused on uuringutulemustele tuginedes head ning laste kõne areng kõnetesti tulemuste põhjal on eakohane. Kuigi mõlemal lapsel esines kõnetestis ka mitteaekohaseid tulemusi, ei osuta üksikud ebaõnnestunud ülesanded võimalikule kõne arengu mahajäämusele. Negatiivseid tulemusi võib osaliselt selgitada juhulike ebaõnnestumiste, kunstliku testsituatsiooniga või ülesande keeruka esitusviisiga.

Eesti keele omandamisel läbivad Laura ja Paul samasugused arenguetapid nagu ükskeelsed lapsed. Laste eesti keele head oskust võib põhjendada ka sellega, et sisend eesti keeles on suurem kui läti ja soome keeles. Ühtlasi on eesti keel suurema sisendi hulga Laura ja Pauli dominantkeel. Saadi kinnitust, et piisava keeleliselt stimuleeriva keskkonnaga ja eakohase arenguga lastel areneb iga keelesüsteem kui lapse esimene keel (Pearson, 2009; Ivir-Ashworth, 2011) ning lapsed on aktiivsed kolmkeelsed (Chevalier, 2011; Montanari, 2013).

Magistritöö koostati kasutades juhtumiuuringu strateegiat ning tulemuste üldistamise piiranguks on väike valim. Töö annab ainekult edasisteks uurimusteks kirjeldamiseks kolmkeelsete laste keelelisi oskusi süvendatult, näiteks uurides lähemalt ühte kõnevaldkonda. Tulevastes samateemalistes uurimustes on soovitatav kasutada suuremat valimit, et teha uuringutulemuste põhjal ulatuslikumaid üldistusi.

Tänu sõnad

Käesoleva magistritöö autor tänab Laura ja Pauli ema ja isa, kes andsid nõusoleku oma laste uurimiseks ning täitsid küsimustiku ja osalesid intervjuus. Suur tänu lasteaiaõpetajatele, kes andsid loa uuringu läbiviimiseks lasteaiaruumis.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Grete Aadla

/allkirjastatud digitaalselt/

13.05.2020

Kasutatud kirjandus

- Aid, M. (2008). *5-6-aastaste laste süntaktilised oskused*. Tartu Ülikool, teadusmagistritöö.
- Altsoo, M. (2009). *Soome keele grammatika*. Kirjastus Ilo. Tallinn.
- Andreou, G. & Anastassiou, F. (2011). *Vocabulary interaction among the three languages of trilingual children*. University of Thessaly, Department of Special Education.
- Argus, R. & Parm, S. (2010). Eesti keele ajakategooria omandamisest – ajavormid ja ajasõnad. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 6, 25-41.
- Argus, R. (2008a). Eesti keele muitemorfoloogia omandamine. *Tallinna ülikooli humanitaarteaduste dissertatsioonid* 19. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Argus, R. (2008b). Kuidas eesti laps vormimoodustuse omandab. *Oma keel*, 1, 16-26.
- Bailey, A.L. & Osipova, A. V. (2015). *Children's Multilingual Development and Education: Fostering Linguistic Resources in Home and School Contexts*. Cambridge University Press.
- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps*. El Paradiso.
- Baker, C. (2014). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Barnes, J. D. (2006). *Early Trilingualism: A Focus on Questions*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language strategies for bilingual families: The One-Parent-One-Language Approach (Parent's and Teacher's Guides)*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Braun, A. & Cline, T. (2010). Trilingual families in mainly monolingual societies: working towards a typology. *International Journal of Multilingualism*. 7(2), 110-127.
- Cartmill, E., Armstrong, B., Gleitman, L., Goldin-Meadow, S., Medina, T., Trueswell, J. (2013). Quality of early parent input predicts child vocabulary 3 years later. *PNAS*. 110(28), 11278-11283
- Chan, W. H. & Nicoladis, E. (2010). Predicting two Mandarin-English bilingual children's first 50 words: Effects of frequency and relative exposure in the input. *International Journal of Bilingualism*. 14(2), 237-270.

- Chevalier, S. (2011). *Trilingual Language Acquisition: Contextual Factors Affecting Active Trilingualism*. University of Zurich, Faculty of Arts.
- Chevalier, S. (2012) Active trilingualism in early childhood: the motivating role of caregivers in interaction. *International Journal of Multilingualism*. 9(4), 437–454.
- Davidiak, E. (2010). *One? ¿Dos? Drei! A study of code switching in child trilingualism*. PhD thesis. Supervisors: Mercedes Niño-Murcia; Jason Rothman. Iowa: Graduate College, The University of Iowa.
- De Houwer, A. (1999). *Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes*. G. Extra & L. Verhoeven (toim). Bilingualism and Migration. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter, 75-95.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*. 28, 411–424.
- Dewaele, J. (2000). Trilingual first language acquisition: Exploration of a linguistic “miracle”. *La Chouette*. 31, 77–86.
- Dewaele, J. (2007). Still trilingual at ten: Livia's multilingual journey. *Multilingual Living Magazine*. March/April, 68–71.
- Döpke, S. (1992). *One parent–one language: an interactional approach*. Amsterdam: Benjamins.
- Ehala, M. (2001). *Eesti keele struktuur: õpik gümnaasiumile*. Tallinn: Künnimees.
- Erelt, M., Erelt, T., Ross, K. (2007). *Eesti keele käsiraamat*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Erelt, M., Erelt, T., Ross, K. (2000). *Eesti keele käsiraamat*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Gass, S. & Mackey, A. (2006). Input, Interaction and Output: An Overview. *AILA Review*. 19(1), 3-17.
- Gass, S. & Mackey, A. (2011). Role of Input and Interaction of Second Language Acquisition. *Modern Language Journal*. 82(3), 299-307.
- Griessler, M. (2001). The effects of third language learning on second language proficiency: An Austrian example. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 4(1), 50-60.

- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2009). What parents want to know about bilingualism. *The Bilingual Family Newsletter*. 26(4), 1-6.
- Hallap, M. & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Hallap, M., Padrik, M., Raudik, S. (2016). *Jutustades jutustama. 4-10-aastaste laste jutustamisoskuse arendamine*. Tartu: Studium.
- Hennoste, T. & Vihalemm, T. (1999). Võõrkeele suhtlusstrateegiad. *Akadeemia* 8, 1571-1607.
- Hint, M. (2004). *Eesti keele foneetika ja morfoloogia*. Tallinn: Avita.
- Hoffmann, C. (2001). Towards a description of trilingual competence. *The International Journal of Bilingualism*. 5(1), 1– 17.
- Hoffmann, C. & Stavans, A. (2007). The evolution of trilingual code-switching from infancy to school age: the shaping of trilingual competence through dynamic language dominance. *International Journal of Bilingualism*. 11(1), 55-72.
- Ivir-Ashworth, K. (2011). *The Nature of Two Trilingual Children's Utterances: Growing up with Croatian, English and German*. PhD thesis. University of East Anglia. School of Language Communication Studies.
- Juan-Garau, M. & Pérez-Vidal, C. (2001). *Mixing and pragmatic parental strategies in early bilingual acquisition*. *Journal of Child Language*, 28, 59–87.
- Kaivapalu, A. (2012). Keelesüsteemide võrdlus teise keele omandamise uurimises eesti ja soome keele näitel. Argus, R., Hussar, A., Rüütma, T. (toim). *Tallinna ülikooli eesti keele ja kultuuri instituudi toimetised*, 45-74. Tallinna Ülikool.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (2000). *Mis on muuteoperatsioonid? Eripedagoogika: logopeedia ja emakeel*, 2, 20-23. Tartu.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus*. Emakeele abiõpe II. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Eesti Keele Sihtasutus. Tallinn.

- Kárpáti, E. (2017). The use of communication strategies in English language education. Károly University, Hungary. *International Journal of Humanities and Social Development Research*, 1, 5-14.
- Kasik, R. (2015). *Sõnamoodustus*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kazzazi, K. (2011). Ich brauche mix-cough: Cross-linguistic influence involving German, English and Farsi. *International Journal of Multilingualism*. 8(1), 63–79.
- King, K., & Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 9(6), 695-712.
- Kovačević, M., Jelaska, Z. and Brozović, B. (1998). Comparing lexical and grammatical development in morphologically different languages. Aksu-Koç, A., et al. (toim) *Perspectives on Language Acquisition. Selected Papers from the VIIth International Congress for the Study of Child Language*. Bebek/Istanbul: Boğaziçi University, 368-383.
- Kuuseoja, M. (2014). *Kuueaastaste kakskeelsete koolieelikute tekstiloomed: jutustuste makroja mikrostruktuur*. Tartu Ülikool, magistritöö.
- Kütt, A. & Argus, R. (2017). Eesti keelt emakeelena omandavate kuueaastaste laste sõnavara seosed emade sõnavaraga. Erelt, M., Mäearu, S. (toim). *Emakeele Seltsi aastaraamat*, 77-101. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Kirjastus.
- Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk, 271-346.
- Lanza, E. (1992). Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language*. 19(3), 633 - 658.
- Lanza, E. (1997). *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Lanza, E. (2004). *Paperback edition with new Afterword: Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Lippus, P., Pajusalu, K., Allik, J. (2009). The tonal component of Estonian quantity in native and non-native perception. *Journal of Phonetics*. 37(4), 388-396.

- Lukk, M., Koreinik, K., Kaldur, K., Vihman, V.-A., Villenthal, A., Kivistik, K., Jaigma, M., Pertšjonok, A. (2017). *Eesti keeleseisund*. Tartu: Tartu ülikool ja Balti Uuringute Instituut (IBS).
- Maas, E.L.H. (2014). *The Role of Bilingual Language Input in Children's Receptive and Productive Vocabulary Development*. Master's thesis. Utrecht University. Faculty of Humanities Theses.
- MacLeod, A. A. N., Fabiano-Smith, L., Boegner-Page, S., & Fontolliet, S. (2012). Simultaneous bilingual language acquisition: The role of parental input on receptive vocabulary development. *Child Language Teaching and Therapy*. 29(1), 131–142.
- Maneva, B. (2004). 'Maman, je suis polyglotte!': A case study of multilingual language acquisition from 0 to 5 years. *International Journal of Multilingualism*. 1(2), 109–122.
- Mayr, R. & Montanari, S. (2014). Cross-linguistic interaction in trilingual phonological development: the role of the input in the acquisition of the voicing contrast. *Journal of Child Language*. 42(5), 1006-1035.
- Meister, E. & Meister, L. (2014). Estonian quantity degrees produced by Latvian subjects. *Linguistica Lettica*, 22, 85-106.
- Metslang, H. (2014). Kuhu kuulub eesti keel? *Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonna kogumik*.
- Mieszkowska, K., Łuniewska, M., Kołak, J., Kacprzak, A., Wodniecka, Z., Haman, E. (2017). Home Language Will Not Take Care of Itself: Vocabulary Knowledge in Trilingual Children in the United Kingdom. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-11.
- Montanari, S. (2005) "*Sol! 'GANDA, cute!': A Longitudinal Study of Language Choice in a Developing Trilingual Child*". Cascadilla Press Somerville.
- Montanari, S. (2013). Productive Trilingualism in Infancy: What Makes it Possible? *World Journal of English Language*. 3(1), 1-16.
- Montanari, E. (2014). Grammatical gender in the discourse of multilingual children's acquisition of German. *Linguistics online*, 64, 57-68.
- Mäesaar, K. (2010). *Narratiivi loome oskused 5-6-aastastel lastel*. Tartu Ülikool, teadusmagistritöö.

- Nicoladis, E. & Genesee, F. (1998). Parental Discourse and Codemixing in Bilingual Children. *International Journal of Bilingualism*. 2(1), 85-99.
- Nicoladis, E. & Secco, G. (2000). The role of a child's productive vocabulary in the language choice of a bilingual family. *First Language*. 20(58), 3-28.
- Oksaar, E. (1983). *Multilingualism and multiculturalism from the linguist's point of view*. In T. Husén & S. Opper (toim), *Multicultural and multilingual education in immigrant countries* (pp.17–36). Wenner Gren Symposium Series, Vol. 38. Oxford: Pergamon Press.
- Padrik, M. (2016). Padrik, M., Hallap, M., Raudik, S., Naestema, R., Oselin, H., Jahu, M., Nursi, A., Koplímäe, J., Raidla, U., Brin, I., Uriko, A., Kaasik, B. (toim), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Padrik, M., Hallap, M., Aid, M., Mäll, R. (2013). *5-6-aastaste laste kõne test*. Tartu: Studium.
- Pajusalu, R. (2009). *Sõna ja tähendus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 1(3), 213–237.
- Pastarus, K. (1999). 5-6-aastaste laste lugemisoskuse eelduste uurimine. K. Karlep (toim). *Töid eripedagoogikast XV*, 20-34. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Pearson, B. Z. (2009). Children with two languages. E. Bavin (toim). *Handbook of Child Language*, 379-398. Cambridge: Cambridge University Press.
- Potgieter, A. & Southwoof, F. (2016). A comparison of proficiency levels in 4-year-old monolingual and trilingual speakers of Afrikaans, isiXhosa and South African English across SES boundaries, using LITMUS-CLT. *Clinical Linguistics & Phonetics*. 30(2), 87-100.
- Potgieter, A. (2014). *The Role of Input in The Early Trilingual Acquisition of English, Afrikaans and Isixhosa*. PhD thesis. Stellenbosch University, Faculty of Arts and Social Sciences.
- Praakli, K. (2002). Koodivahetusest Tampere eestlaskonna keele näitel. *Emakeel ja teised keeled III: 19.-20. novembril 2001 toimunud rahvusvahelise konverentsi ettekanded*. Lindström, L., Palikova, O. (Toim). Tartu: Tartu University Press, 127-137.

- Quay, S. (2001). Managing linguistic boundaries in early trilingual development. Cenoz, J. and Genesee, F. (toim). *Trends in Bilingual Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 149-198.
- Quay, S. (1998). One vs. two systems in early bilingual syntax: two versions of the question. *Journal of Child Language*. 32(4), 735-758.
- Rast, R. (2008). *Foreign Language Input: Initial Processing*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Rowe, M. (2012). A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development. *Child Development*. 83(5), 1762-1774.
- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, T. Vihalemm (Toim.). Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Külastatud aadressil: <http://samm.ut.ee>
- Saarma, L. (2010). *Sõnamoodustusoskused kakskeelsetel ja alakõnega koolieelikutel kõnetesti ülesannete näitel*. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.
- Şakırgil, C. (2012). The differences in the receptive and productive vocabulary size of a bilingual boy speaking English and Turkish. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 977–983.
- Soltanieh, S. (2014). *Parental attitudes to bilingualism and parental strategies for developing first and second language skills in bilingual children*. Master's thesis. Supervisor: M. Savic. University of Stavanger. Faculty of Arts and Education.
- Soodla, P. (2011). *Picture-Elicited Narratives of Estonian Children at the Kindergarten. School Transition as a Measure of Language Competence*. Faculty of Social Sciences and Education. University of Tartu.
- Soosaar, R. (2015). *Simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus eesti ja vene keeles „Palliloo” pildiseeria alusel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 443-465. Sage Publication.
- Stavans, A. & Swisher, V. (2006). Language Switching as a Window on Trilingual Acquisition. *International Journal of Multilingualism*. 3(3), 193-220.

Stavans, A. & Muchnik, M. (2007). Language production in trilingual children: Insights on code switching and code mixing. *Sociolinguistic Studies SOLS*, 1(3), 483-511.

Stavans, A. (2001). Trilingual children narrating in Hebrew, English and Spanish. *Narrative development in a multilingual context*. Ed by Verhoeven, L. Strömquist, S. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 341-371.

Teiss, K. (2006). Suhtlusstrateegiad eesti-soome kakskeelsust omandava lapse segakoodis. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 2, 251-269.

Thomason, S.G. (2009). How to Establish Substratum Interference. *Issues in Tibeto-Burman Historical Linguistics. Senri Ethnological Studies*, 75, 319-328.

Tulviste, T. (2011). Psühholoogia ja keeleteaduse piirimail - psühholingvistika. *Oma keel*, 23.

Unsworth, S. (2016). *Bilingual Language Experience Calculator (BiLEC) Manual: Background and instructions for use*. Centre for Language Studies. Radboud University.

Vaba, L. (2018). Sõnaraamat, mis pakub huvi keelesaarte uurijale. *Keel ja Kirjandus*, 5.

Verschik, A. (2004). Koodivahetus meil ja mujal. *Keel ja Kirjandus*, 1, 25–45.

Veskioja, R. (2014). *Kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus „Palliloo” pildiseeria alusel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Väinsalu, M (2017). *Tegu- ja nimisõnavormide kasutamine 3-4-aastastel simultaansetel kakskeelsetel lastel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Wang, X.I. (2008). *Growing up with Three Languages: Birth to Eleven (Parents' and Teachers' Guides)*. Multilingual Matters.

Lisad

Lisa 1. Küsimustik laste vanematele

Hea lapsevanem!

Teie ees on küsitlus Teie laste keeleliste oskuste uurimiseks. Küsimused on laste läti ja eesti keele oskuse kohta. Palun täitke küsimustik, tõmmates sobivale vastusele ring ümber ning lisades kommentaare/näiteid mõlema lapse kohta. Kui tunnete, et vajate mõne küsimuse juures lisanäiteid või täiendavat infot, siis jätke see täitmata. Vastavaid küsimusi saab täpsustada suulise intervjuu käigus.

Grammatika	läti keel / soome keel	eesti keel
<p>1. Milliseid lauseid laps kasutab oma kõnes?</p> <p>a) lihtsaid lauseid (2-4 sõnalis) (nt <i>Ma ei taha saia.; Kus mu püksid on?</i>)</p> <p>b) Keerulisemaid lauseid (st liitlauseid) (nt <i>Ma lähen siis õue, kui film ära lõpeb; Ma ei taha võileiba, sest lasteaias juba sõin seda. Kellele sa viisid need koogid, mis poest ostsid?</i>)</p>	<p>TÜDRUK</p> <p>Kommentaar, näited:</p> <p>POISS</p> <p>Kommentaar, näited:</p>	<p>TÜDRUK</p> <p>Kommentaar, näited:</p> <p>POISS</p> <p>Kommentaar, näited:</p>

<p>2. Kas lapse kõnes esineb sõnade kasutamisel grammatikavigu (nt puuduvad mõned sõnalõpud (st käände- ja/või pöördelõpud), esinevad valed sõnalõpud (nt <i>pane</i> <i>lauasse pro lauale</i>), tüvevead – nt <i>seal ontigud pro teod</i>)?</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p> <p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p> <p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>
<p>3. Kas lapse kõnes esineb vale/ebatavalist sõnajärge (nt <i>Püksid ma jalga panen.</i>)?)</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p> <p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p> <p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>

<p>4. Kas lapse kõnes esineb lausetes oluliste sõnade ära jätmist (nt <i>Panen püksid.</i>- kuulaja ei saa aru, kes ja kuhu paneb)?</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p> <p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p> <p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>
<p>5. Kas olete lapse ütlustes märganud mõne teise keele grammatika kasutamist (sõnade järjekord, sõnalõpp)?</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p> <p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p> <p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>
<p>Sõnavara</p>	<p>läti keel / soome keel</p>	<p>eesti keel</p>
<p>1. Kas lapse sõnavaras on igas keeles piisavalt sõnu, et end arusaadavalt väljendada?</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p>

<p>2. Milline on Teie hinnangul lapse sõnavara? <i>Palun tõmmake sobivale vastusevariandile ring ümber.</i></p>	<p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p> <p>TÜDRUK a) väga hästi arenenud b) eakohaselt arenenud nagu teistelgi sama vanadel lastel c) ilmselt väiksem kui teistel eakaaslastel, st vahel on raskusi enda mõtete väljendamisel</p> <p>POISS a) väga hästi arenenud b) eakohaselt arenenud nagu teistelgi sama vanadel lastel c) ilmselt väiksem kui teistel eakaaslastel, st vahel on raskusi enda mõtete väljendamisel</p>	<p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p> <p>TÜDRUK a) väga hästi arenenud b) eakohaselt arenenud nagu teistelgi sama vanadel lastel c) ilmselt väiksem kui teistel eakaaslastel, st vahel on raskusi enda mõtete väljendamisel</p> <p>POISS a) väga hästi arenenud b) eakohaselt arenenud nagu teistelgi sama vanadel lastel c) ilmselt väiksem kui teistel eakaaslastel, st vahel on raskusi enda mõtete väljendamisel</p>
<p>3. Kas laps asendab mõnikord sõna /väljendi teise keele sõnaga/väljendiga (nt eestikeelses kõnes kasutab lätikeelset sõna)?</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p> <p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p> <p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>

<p>Kui jah, siis kas oskate öelda, miks laps Teie arvates asendab sõna (nt sest vajalikku sõna pole selles keeles; tahab midagi rõhutada, sõna ei tule meelde)?</p>	<p>TÜDRUK Kommentaar, näited:</p> <p>POISS Kommentaar, näited:</p>	<p>TÜDRUK Kommentaar, näited:</p> <p>POISS Kommentaar, näited:</p>
<p>4. Kas lapse kõnes esineb vahel raskusi sõnade meenutamisel (nt tekib paus, laps kasutab sobiva sõna asemel asesõna <i>see, selle, seda...</i>)?</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p> <p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p> <p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>
<p>5. Kas lapse kõnes esineb tähenduselt ja/või kõlalt sarnaste sõnade segiajamist? Nt <i>puit ja puu</i> (<i>puitehitis, jäme puu</i>),</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p>

<p><i>tass ja klaas, meeldib ja meelitab.</i></p>	<p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>	<p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>
<p>6. Kas laps mõistab ja ehk ka ise kasutab kõnes kujundlikke väljendeid, mida on kuulnud (nt <i>lasejalga, laiskvorst, kuldsed käed, kivi kotti</i>)?</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p>
	<p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>	<p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>
<p>7. Kas laps kasutab sõnu, mis annavad hinnanguid (<i>See kleit on ilus, mugav</i>), kirjeldavad teiste inimeste iseloomu või (<i>See tüdruk on sõbralik.</i>)</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p>

	POISS jah / ei Kommentaar, näited:	POISS jah / ei Kommentaar, näited:
Hääldamine	läti keel / soome keel	eesti keel
<p>1. Kas paari viimase kuu jooksul on tekkinud olukordi, kus laps Teie kõnet ei mõista? Kui jah, siis mida laps ei mõistnud? Palun kirjeldage ka olukorda, kus see esines.</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p> <p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p> <p>POISS jah / ei Kommentaar, näited:</p>
<p>2. Kui Te lapsele raamatuid/tekste ette loete, kas laps küsib täiendavaid küsimusi, et jutust paremini aru saada? (nt annab märku mittemõistmisest, küsides täpsustavaid küsimusi, sõnade tähendust, palub mingi koha jutust uuesti lugeda)?</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p>	<p>TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:</p>

	POISS jah / ei Kommentaar, näited:	POISS jah / ei Kommentaar, näited:
Kõne mõistmine	läti keel / soome keel	eesti keel
<i>Palun tõmmake sobivale vastusevariandile ring ümber.</i>	<p>TÜDRUK</p> <p>1. Kui hästi mõistab laps Teie arvates lätikeelset kõnet?</p> <p>a) kõne mõistmine on vähene, laps mõistab lihtsamaid vestlusi, korraldusi ja küsimusi</p> <p>b) kõne mõistmine on hea - laps osaleb aktiivselt pikemates vestlustes, mõistab vestluse sisu, sh ka multifilmide sisu</p> <p>c) kõne mõistmine on väga hea, mõistab peaaegu kõike ning igas situatsioonis</p> <p>POISS</p> <p>1. Kui hästi mõistab laps Teie arvates lätikeelset kõnet?</p> <p>a) kõne mõistmine on vähene, laps mõistab lihtsamaid vestlusi, korraldusi ja küsimusi</p> <p>b) kõne mõistmine on hea - laps osaleb aktiivselt pikemates vestlustes, mõistab vestluse sisu, sh ka multifilmide sisu</p> <p>c) kõne mõistmine on väga hea, mõistab peaaegu kõike ning igas situatsioonis</p>	<p>TÜDRUK</p> <p>2. Kui hästi mõistab laps Teie arvates eestikeelset kõnet?</p> <p>a) kõne mõistmine on vähene, laps mõistab lihtsamaid vestlusi, korraldusi ja küsimusi</p> <p>b) kõne mõistmine on hea - laps osaleb aktiivselt pikemates vestlustes, mõistab vestluse sisu, sh ka multifilmide sisu</p> <p>c) kõne mõistmine on väga hea, mõistab peaaegu kõike ning igas situatsioonis</p> <p>POISS</p> <p>2. Kui hästi mõistab laps Teie arvates eestikeelset kõnet?</p> <p>a) kõne mõistmine on vähene, laps mõistab lihtsamaid vestlusi, korraldusi ja küsimusi</p> <p>b) kõne mõistmine on hea - laps osaleb aktiivselt pikemates vestlustes, mõistab vestluse sisu, sh ka multifilmide sisu</p> <p>c) kõne mõistmine on väga hea, mõistab peaaegu kõike ning igas situatsioonis</p>

Suhtlemine	Eesti keele kasutamine
1. Kui sageli kasutab laps Teiega suhtlemiseks eesti keelt?	<p>TÜDRUK</p> <p>a) mitte kunagi, laps valib keele vastavalt vanema emakeelele</p> <p>b) harva/mõnikord, laps kasutab/eelistab pigem läti keelt / soome keelt (kui eesti keelt)</p>

<p><i>Palun tõmmake sobivale vastusevariandile ring ümber.</i></p>	<p>c) sageli, laps kasutab/eelistab pigem eesti keelt (kui läti keelt / soome keelt) d) väga sageli, laps kasutab minuga suhtlemiseks peamiselt eesti keelt</p> <p>POISS</p> <p>a) mitte kunagi, laps valib keele vastavalt vanema emakeelele b) harva/mõnikord, laps kasutab/eelistab pigem läti keelt / soome keelt (kui eesti keelt) c) sageli, laps kasutab/eelistab pigem eesti keelt (kui läti keelt / soome keelt) d) väga sageli, laps kasutab minuga suhtlemiseks peamiselt eesti keelt</p>
<p>2. Kui sageli kasutab laps oma venna/õega suhtlemiseks eesti keelt? <i>Palun tõmmake sobivale vastusevariandile ring ümber.</i></p>	<p>TÜDRUK</p> <p>a) mitte kunagi, laps ei kasuta õe/vennaga suhtlemiseks eesti keelt b) harva/mõnikord, laps kasutab/eelistab pigem läti keelt / soome keelt (kui eesti keelt) c) sageli, laps kasutab pigem eesti keelt / soome keelt (kui läti keelt) d) väga sageli, laps kasutab õe/vennaga suhtlemiseks peamiselt eesti keelt</p> <p>POISS</p> <p>a) mitte kunagi, laps ei kasuta õe/vennaga suhtlemiseks eesti keelt b) harva/mõnikord, laps kasutab/eelistab pigem läti keelt / soome keelt (kui eesti keelt) c) sageli, laps kasutab pigem eesti keelt / soome keelt (kui läti keelt) d) väga sageli, laps kasutab õe/vennaga suhtlemiseks peamiselt eesti keelt</p>
<p>3. Kui sageli kasutab Teie laps sõpradega suhtlemiseks eesti keelt? <i>Palun tõmmake sobivale vastusevariandile ring ümber.</i></p>	<p>TÜDRUK</p> <p>a) mitte kunagi, laps ei kasuta sõpradega suhtlemiseks eesti keelt b) harva/mõnikord, laps kasutab pigem läti keelt / soome keelt (kui eesti keelt) c) sageli, laps kasutab/eelistab pigem eesti keelt / soome keelt (kui läti keelt) d) väga sageli, laps kasutab sõpradega suhtlemiseks peamiselt eesti keelt</p>

	POISS a) mitte kunagi, laps ei kasuta sõpradega suhtlemiseks eesti keelt b) harva/mõnikord, laps kasutab pigem läti keelt / soome keelt (kui eesti keelt) c) sageli, laps kasutab/eelistab pigem eesti keelt / soome keelt (kui läti keelt) d) väga sageli, laps kasutab sõpradega suhtlemiseks peamiselt eesti keelt	
Suhtlemine	Keelte kasutamine	
1. Millist keelt Teie laps kõige rohkem kasutab? <i>Palun tõmmake sobivale vastusevariandile ring ümber.</i>	TÜDRUK a) laps kasutab kõige rohkem suhtlemiseks läti keelt b) laps kasutab kõige rohkem suhtlemiseks soome keelt c) laps kasutab kõige rohkem suhtlemiseks eesti keelt POISS a) laps kasutab kõige rohkem suhtlemiseks läti keelt b) laps kasutab kõige rohkem suhtlemiseks soome keelt c) laps kasutab kõige rohkem suhtlemiseks eesti keelt	
2. Milline on Teie arvates lapse eesti keele oskus? <i>Palun tõmmake sobivale vastusevariandile ring ümber.</i>	TÜDRUK a) parem kui läti keele / soome keele oskus b) halvem kui läti keele / soome keele oskus c) peaaegu võrdne läti keele / soome keele oskusega POISS a) parem kui läti keele / soome keele oskus b) halvem kui läti keele / soome keele oskus c) peaaegu võrdne läti keele / soome keele oskusega	
3. Kas mõnes olukorras kasutab laps ühte keelt teistest keeltest meelsamini (nt lasteaias toiminust rääkimisel eelistab laps eesti keelt, kuna õppetöö rühmas on eestikeelne; mängus, mille idee pärineb läti, soome või eestikeelsest allikast (multifilm,	TÜDRUK jah / ei Kommentaar, näited:	POISS jah / ei Kommentaar, näited

raamat,mäng), kasutab laps vastavat keelt)?		
--	--	--

Tänan Teid küsimustiku täitmise eest!

Lisa 2. Intervjuuküsimused laste vanematele

1. Keelelised oskused, keelte vastasmõju

1.1 Kas Teie laps muudab/vahetab vestluses teadlikult keeli- nt läheb eesti keelelt üle läti keelele (nt millegi olulise rõhutamine vestluses; ümberjutustus mõnest varasemast vestlusest) ehk esineb nn koodivahetus? Millistes olukordades? Milliseid keeli laps vahetab?

1.2 Kas nooremana on esinenud lapse keelekasutuses vigu ehk laps on kasutanud segakeelseid ütlusi (st ütlusi, kus on kahe või kolme keele elemendid: nt sõnad, mis on pärit teisest või kolmandast keelest, sõnalõppude lisamine, mis on omane teisele või kolmandale keelele, tähenduselt sarnaste sõnade segiajamine, tõlkelaenu kasutamine ehk sõna-sõnaline teise keele tõlge)?

Millal kõige enam? Millistes keeltes esinesid segakeelsed ütlused?

Kas laps kasutab segakeelseid ütlusi ka praeguses vanuses? Kui jah, siis milliseid keeli laps segistab?

Kellega rääkides laps keeli segistab? Mis Te arvate, miks ta nii teeb (nt on harjunud sellisel viisil rääkima; ei oska hästi seda keelt, milles räägib)?

1.3 Kas lapse kõnes esineb keelte segakasutust ka ükskeelse vestluskaaslasega suheldes?

1.4 Milline on teie hinnangul lapse kõige tugevam keel? Palun põhjendage oma arvamust.

1.5 Mis on teie hinnangul kõige tugevam kõnevaldkond (hääldamine, grammatika, sõnavara, kõne mõistmine) lapsel eesti keeles? Aga kõige nõrgem? Palun põhjendage oma arvamust.

1.6 Mis on teie hinnangul kõige tugevam kõnevaldkond (hääldamine, grammatika, sõnavara, kõne mõistmine) lapsel läti keeles? Aga kõige nõrgem? Palun põhjendage oma arvamust.

1.7 Mis on teie hinnangul kõige tugevam kõnevaldkond (hääldamine, grammatika, sõnavara, kõne mõistmine) lapsel soome keeles? Aga kõige nõrgem? Palun põhjendage oma arvamust.

2. Vanemate suhtlustrateegiad

2.1 Te räägite mõlemad erinevat emakeelt ning laps kuuleb üht keelt emalt ning teist keelt isalt. Kas kasutate üks-vanem-üks-keel (ÜVÜK) strateegiat kogu aeg? Kui ei, mis olukordades Te seda ei kasuta?

2.2 Kas laps kasutab Teiega suheldes kogu aeg ühte keelt või vahetab laps keelt mingis olukorras?

Kui jah, siis missugustes olukordades seda esineb?

2.3 Kui laps kasutab Teiega suhtlemisel Teie emakeelest erinevat keelt, kuidas Te reageerite?

2.4 Kas Te olete palunud oma lapsel kasutada Teiega suhtlemisel Teie emakeelt eesti keele asemel? Miks?

2.5 Kas kasutate ka ise mõnikord lapsega suheldes eestikeelset kõnet?

2.6 Kas ja kuidas Te reageerite lapse kõnes esinevatele hääldusvigadele (kas üritate parandada või ignoreerite)?

2.7 Kas ja kuidas Te reageerite lapse kõnes esinevatele grammatikavigadele (kas üritate parandada või ignoreerite)?

3. Sisend

3.1 Keeleõppimisel on lapse sisendkeeleks keel(ed), mida ta enda ümber kuuleb. Millises keeles on Teie lapsel sisendit kõige enam, millist keelt laps kodus kõige enam kuuleb?

3.2 Kellega (peale isa) suhtleb laps soome keeles? Kui sageli? Kus/millistes olukordades?

3.3 Kellega (peale ema) suhtleb laps läti keeles? Kui sageli? Kus/millistes olukordades?

3.4 Kellega (peale lasteaiakaaslaste ja -õpetajate) suhtleb laps eesti keeles? Kui sageli? Kus/millistes olukordades?

3.5 Millises keeles vaatab laps multifilme, kuulab jutte? Millises keeles loete lapsele raamatuid/tekste? Millist keelt kuuleb laps lugemisel rohkem?

3.6 Millist keelt kasutab Teie laps järgmistes olukordades?

- paludes Teilt midagi

alati Teie emakeeles	mõnikord eesti keeles	alati eesti keeles
----------------------	-----------------------	--------------------

- väljendades tänu

alati Teie emakeeles	mõnikord eesti keeles	alati eesti keeles
----------------------	-----------------------	--------------------

- vabandades Teie ees

alati Teie emakeeles	mõnikord eesti keeles	alati eesti keeles
----------------------	-----------------------	--------------------

- jutustades Teile kogetust, oma päevast

alati Teie emakeeles	mõnikord eesti keeles	alati eesti keeles
----------------------	-----------------------	--------------------

- olles Teie peale solvunud/vihane

alati Teie emakeeles	mõnikord eesti keeles	alati eesti keeles
----------------------	-----------------------	--------------------

- tervitades Teid

alati Teie emakeeles	mõnikord eesti keeles	alati eesti keeles
----------------------	-----------------------	--------------------

- öeldes Teile head aega

alati Teie emakeeles	mõnikord eesti keeles	alati eesti keeles
----------------------	-----------------------	--------------------

- otsides Teilt lohutust

alati Teie emakeeles	mõnikord eesti keeles	alati eesti keeles
----------------------	-----------------------	--------------------

- küsides Teie käest infot millegi kohta

alati Teie emakeeles	mõnikord eesti keeles	alati eesti keeles
----------------------	-----------------------	--------------------

- kaevates õe/venna peale

alati Teie emakeeles	mõnikord eesti keeles	alati eesti keeles
----------------------	-----------------------	--------------------

3.7 Kas lapsel on kokkupuude ka arvuti vm (nuti)seadmega? Millist keelt laps siis kasutab?

3.8 Kas räägite lapsega lisaks argielulistele teemadele ka sellest, mis maailmas ja ühiskonnas toimub? Mille üle te arutlete? Mis keeles?

4. Suhtumine mitmekeelsusesse

4.1 Kuidas Te suhtute mitmekeelsusesse / Missugune on Teie hoiak seoses mitmekeelsusega?

4.2 Kas ja missugused eelised on Teie arvates mitmekeelsel lapsel/inimesel?

4.3 Mida Te peate peamiseks väljakutseks/probleemiks seoses mitmekeelsusega?

4.4 Kas mitut keelt kõneleva lapse kasvatamine on Teie meelest kerge või raske? Miks? Palun põhjendage.

4.5 Kuidas olete kaasa aidanud lapse keele omandamisele?

4.6 Kas olete ise mitmekeelsuse kohta infot kogunud, uurinud (nt kirjandusest oma küsimustele vastuseid otsinud, lugenud artikleid/raamatuid mitmekeelsuse kohta)?

Lisa 3. Vestlus Lauraga

T: kuule aga (...)

noh

T: oota, sulle tõi ta mille? seeliku ja (...)

kommid. vennale ja minule kommid. mulle seeliku.

T: mis kommid need olid?

ää: (...) ma ei tea nende nime

T: mm.: mingid välismaa kommid?(...) nagu...šokolaadikommid?

ei

T: aga millised need kommid olid?

sellised marmelaadid või sellised

T: pehmed?

mhm, marmelaadid suhkruga, mis on värvilised

T: mm:!

kas sa tead neid vä?

T: võib-olla (...) kas sa ei taha leiba?

võtan

T: võtad ise, jah?

(võtab leiba) ma suurt leiba praegu ei võta

T: mhm

aga see suur leib on muidu mu lemmikleib

T: see maitseb sulle?

mhm

T: kas sa tahad võid ka?

jaa!

T: palun

aitäh (...) kas võib süüa hakata või on veel kuum?

T: ei ole, saab süüa. aga mõnikord ju võib kuum olla. millal võib olla hästi kuum?

siis kui on ahjust just välja võetud

T: just. kas sa tahad kartulit ka juurde?

ja. kas vorsti on veel?

T: on. panen sulle?

mhm

T: kuule, vaata. maha on läinud. nagu väike põrsas oled. (naerab)

(naerab) issi ütleb vennale kogu aeg põrsas

T: eks ta vist on ka

ta on kõige rohkem meie perest

T: kes teine on? teine suur põrsas

mina (naerab)

T: mis lasteaias oli söögiks?

õhtusöögiks oli kartulipannkook

T: kas need olid sellised väiksed?

väiksed ja lapikud

T: aga mis lõunaks oli?

mm...lihakaste, riis ja porgandisalat

T: mm, see kõlab ju hästi!

ja hommikul oli natuke naljaka nimega söök

T: misasi see siis oli?

mannasupp

T: mannasupp? kes ütleb niimoodi?

meil tutvustati hommikul

T: ja ütleski, et mannasupp on, mitte mannapuder?

jah, mannasupp

T: okei. aga milline see mannasupp siis on?

see oli selline vedel ja maitstes nagu manna. ei olnud paks nagu puder.

T: aga kas näiteks moosi oli ka sisse pandud?

ei olnud

T: okei. aga sa siis sööd hommikust ka lasteaias, jah?

jaa!

T: kodus ei söögi hommikul?

ei

T: või nii

(vaatab kalendrit) täna on 12

T: kuule, vaata uuesti

(vaatab)

T: mis päev täna on?

täna on meil kolmapäev

T: kolmapäev. vaata, mis seal kolmapäeva kohal on

mm:

T: võin sulle öelda, et 12 oli esmaspäev. vaata siis, mis kolmapäev on
kolmapäev on neliteist

T: oled kindel?

jah (...) mis sina arvad?

T: mina tean, mis kuupäev on. aga kas sina tead või sa ainult arvad?

(naerab) tule vaata ise kalendrit. neliteist on täna, sest eile oli kolmteist ja esmaspäeval kaksteist

T: just, väga õige!

aga tule vaata ikkagi kalendrit! see on valesti

T: oi, teil on kodus aeg seisma jäänud. lükka edasi! (naerab)

(tõstab kasti õigele kuupäevale) nüüd on õigesti

T: novot, alati peab ikka veenduma! praegu, kui oleks uskunud, et kastike on õiges kohas, siis
arvadki, et on alles kaksteist märts.

jah ja tegelikult on kaks päeva juba möödas

T: kui sulle meeldib, siis võid ju iga päev kontrollida, kas kastikest on edasi lükatud

jaa! siis ma saan ise lükata, kui ei ole

T: mis kell on?

varsti saab üheksa. peame varsti magama minema.

T: mhm, kell saab pool üheksa. loeme siis pärast juttu ka?

mhm

T: kas sina valid?

jah. Kaunitari ja koletist ei ole lugenud.

T: kas me eelmine kord ei lugenud?

ei

T: aa:, jaa. see oli Tuhkatriinu

jah

T: mida me veel lugenud oleme?

Rapuntslit

T: mhm. mida veel?

Siili jalakesed

T: jaa, oli küll. no oleme ikka lugenud!

ja siis veel see Lumehelbeke ja Koletis

T: jaa, pärast siis vaatame. (...) kas võtame nüüd magustoitu ka?

jaa!

T: (naerab) kuhu sa lähed? aa:, sa võtad endale eraldi taldriku

mhm

T: aitäh, mulle ei ole vaja, võta ainult endale

okei. (...) need ei ole kommid, need on sellised...šokolaadid

T: mhm, kohukesed. Karums.

on hea vä?

T: mhm, täiega

see on mu lemmik!

T: siin on need, ä (...)

šokolaadipurud

T: jah, tükid on seal sees

sellepärast ongi see mu lemmik

T: milline venna lemmik on? kas see vä?

see vä?

T: jah, see tavaline, oranžis pakendis

jah, see on tavaline

T: see on ta lemmik?

mhm

T: mulle meeldib ka tavaline ja kookosega meeldib ka

mulle ei meeldi

T: (naerab) ma tean, sulle ei meeldi banaan ka

meil praegu ei ole banaani

T: on ju (naerab)

(...) aa:, oih (naerab)

T: täitsa on! (naerab)

sulle maitseb banaan vä?

T: jaa

L: väga vä?

T: jaa, ma olen nagu väike ahv, kes sööb palju banaane

L: ja kas sinu ema sööb ka banaani? kas talle maitseb?

T: jaa (...) mm:, a mulle ei maitse üks asi

L: noh

T: mis on punast värvi

paprika?

T: mm:, väga lähedale pakkusid, aga paprikat ma ikkagi süön

tomat?

T: jaa!(...) paned praegu tomati suhu vä?

mhm

T: ise sööd magusat!(...) ära lollita, söö nüüd ära!(...)kuule (...) võta palun paber sealt

mille pärast sulle tomat ei maitse?

T: m (...) kuule, kas sa saad ilusti istuda? kus su jalad on. sa potsatad laua alla nimodi ju! (...)

mulle ei maitse sellepärast tomat, et mulle ei maitse selle maitse

mis maitse tal on?

T: eh (naerab) (...) tomatimaitse. (...) mai tea jah, kuidagi (...) ei meeldi see (...) nagu sulle ei

meeldi banaan

ma olen väike tomatisööja

T: jah, ja mina olen banaanisööja

kõik minu peres söövad banaanid peale minu

T: mnjaa. aga see kes sööb, mm:, näiteks õuna. kes see on?

kõik söövad

T: jaa, aga see kes sööb õuna, kes see on?

mina

T: mm:, aga kui sina sööd tomateid ja oled tomatisööja, siis, see kes sööb õuna on...

õunasööja?

T: jaa! ta sööb õuna, ta on õunasööja siis (...) aga see, kes sööb pirni on...

tomatisööja (naerab)

T: mis sa teed nalja vä? või oled juba nii väsinud, et kõik läheb sassi? (naerab)

ei ole, ei ole (naerab)

T: äkki sa peaksid magama minema

ma tegin nalja (...) mitte veel, enne peab hambad ära pesema (naerab)

T: ma tahaks küll juba tuttu minna!

vaata kella!

T: noo?

aega veel on

T: (peseb nõusid)

ma ei taha leiba

T: ära söö

sina ka ei söö, eks?

T: ma ei jõua, tõesti

mm: (...) aitäh!

T: hea laps! kas võtad mahla ka peale vä?

mkm

T: okei (...) panen siis mahla külma

ma tahan sinuga nukkudega mängida

T: no mängime, pisut on veel aega

vali endale nuku

T: issand, neid on nii palju siin ju! (...) kuule, miks nad kõik pikali on?

nad ei seisa ju püsti

T: mhm (...) ma võtan tema ja panen ta riidesse

ma pean enda oma ka riidesse panema. temal on see kleit.

T: mhm (...) oota, mis ta nimi oli?

minu omal vä?

T: mhm

monster haih (...) ja ma kutsun teda Rosellaks

T: ahaa, Rosella (...) okei, minu nuku nimi on siis?(...) mis ta nimi on? on tal nimi?

Roosike

T: Roosike, nii armas

mulle ei meeldi Roosi. mulle meeldib Roosike

T: mis sel Roosil häda on?

see on natuke (...) selline (...) mitte ilus

T: kas nagu pisut vanaaegne nimi?

jah

T: millised nimed veel vanaaegsed on, mis sa arvad?

Molko

T: misasi?

(naerab) Molko

T: Molko?

ei (...) mis sina arvad?

T: oota, mis nimi see oli? ma ei kuulnud

Molko

T: Molko?

ja

T: kas see on mingi Läti nimi? või sa mõtlesid selle ise välja?

ei ma mõtlesin ise

T: aga pärisnimed, mis sulle üldse meeldivad

Mia

T: Mia meeldib sulle?

ja

T: mhm (...) mulle meeldib näiteks Ella

Bellaella

T: mhm, Ella on ilus nimi

mulle meeldib ka Ella

T: mhm (...) mis nimed veel meile meeldivad? mis on ilusad nimed

Rosella

T: Hanna

Gorilla

T: sul vist jälle naljatuju

okei (...) Grete

T: oi, väga tore, et sa selle ütlesid. Sinu nimi on ka.

Liis (...) Lota*

T: mnjaa. kuule, aga mis su rühmakaaslaste nimed on? kas keegi uus on ka?

ei ole

T: aga Lota (...) kas ta on ka rühmast?

ja

T: teda ma pole üldse kuulnud. kas sa ei suhelnud temaga enne?

jah, me ei saanud läbi. aga nüüd on väga hea sõber.

T: okei. aga Mai? ta on su rühmas?

jaa. temaga saan ka väga hästi läbi

T: kas ta on su parim sõber?

jep

T: (...) oo:, sul on nii ilus nukk

ja mul on selline nuku (...) tal lähevad jalad krõnksu. sa oled selliseid näinud, kellel lähevad jalad krõnksu?

T: jaa, mul olid ka väiksena sellised

aga mul on veel üks nuku

T: tal ka põlved nõksuvad

(nõksutab)

T: ai, kas tal valus ei ole? (naerab)

ei ole (naerab)

T: krõnks-krõnks, päris valus kuulata

krõnks-krõnks, krõnks-krõnks (...) äkki me mõlemad mängime kahte nukut?

*T: ma vist ei saa. mul siin ühegagi hetkel raskusi. ta on juuksuris mängult (...) tal on juuksed nii
pusas! temaga on tegemist*

mhm (...) ma tahan ühte nalja selle tüdrukuga näidata

T: no aga näita (...) kas temaga juhtus mingi õnnetus või?

ei juhtunud (naerab)

T: kas haikala sõi tal juuksed peast ära?

jaa (naerab)

T: see ei ole ju tegelikult naljakas (naerab) (...) või on või?

ei ole jah (...) sellel on kõige pikemad juuksed

T: on. aga talle tahaks patsikummi

siin on üks

*T: sain, aitäh (...) kuule, kas sa sellise patsikummi said endale nagu mul oli eelmine kord?
seda krõnksus?*

T: tahtsid seda endale ju

ja. ei seda ma ei saanud

T: ei saanud või?

mhm

T: mh, kahju. miks sa täna meelde ei tuletanud, oleks poodi läinud ja ostnud

mul läks meelest ära

T: mul läks ka (...) aga ma püüan meeles pidada, onju

jah (...) kas sul on veel patsikummi vaja?

T: mhm, aitäh

ma (...) ma võtan korra selle lahti ja panen selle kinni

T: mhm, sa võid selle täitsa lahti jätta (...) ma panen ühe patsika

okei

T: punun nad natuke kokku ka siit (...) oota korra

kust ma kinni panen?

T: oota, natuke veel (...) nii, siit

sain

T: (...) kas teed talle ka?

okei. kes su teine tüdruk on?

T: ma ei tea, ma ei jõudnudki valida, aga ma vaatan, et tal kukuvad riided seljast ära (...) kuule, kas sul on nohu või?

ja

T: mine nuuska ära, palun. luristad siin, Lurcella

mida?

T: Luristaja Lurcella

aa: (...) vaata seda. nagu luukere, millel on lips peas

T: misasja?

see on monster haih nuku

T: mhm

mul on Anna-nuku ka (...) sain sünnipäevaks issilt

T: issi täitis su soovi, jah

mhm (...) terä!

T: tere-tere!

Elsa ja Anna said kokku (...) kas sinu meelest on neil samasugused juuksed? (...)või on neil samasugused näod?

T: mm:, pigem on neil samasugused näod kui juuksed (...) onju?

jah

T: aga kas sinu meelest on samasugused juuksed neil?

ei, nendel kahel küll ei ole

T: mhm

kas see on sinu teine nuku?

T: jaa, minu teine nukk

vaata, siin on prints

T: vau

nii (...) ja mida me mängime? (...) äkki mängime printsessi? et nad läksid ballile, aga neil pole ilusaid riideid

T: oi, prints kukkus ümber

(naerab) noja, ta on ju suur. ta on beebi tegelikult. nukubeebi.

T: nii kõva koks käis, ei tea, kas sai haiget ka?

tal on nii kõva pea, sellepärast käis see hääl

T: äkki ravime teda?

jaa, ma panen mängult plaastri (...) nii, korras

T: hästi (...) vaata seda nukku, ma tegin talle ilusa patsi. sulle saaks ka sellise teha mulle?

T: jaa

aga sulle veel ei saa

T: mulle võib-olla saab juba

aga mul on pikemad juuksed kui sul

T: jaa, sul on kindlasti pikemad juuksed

(...) aga kas minu nukule saab vä?

T: mida?

seda patsi teha

T: jaa, ikka vist

teeme nii, et nad läksid jalutama

T: kuule, tead mis. kell on nii palju juba

kui palju siis?

T: kell juba pool kümme varsti

näita mulle ka kella

T: mis numbrid siin on?

kaks üks kaks üks

T: ehk kell on 21.21 (...) üheksa minuti pärast pool kümme

aga mängime natuke veel

T: lepime aja kokku, sest me peame magamaminekuks valmis panema. millal me ära lõpetame? mis siia ekraanile tuleb?

nullid

T: kui nullid tulevad, siis on kell juba kümme ja see on liiga hiline aeg

aga midagi siis neljaga?

T: nii palju ka ei saa. kolmega ees on maksimum

teeme siis kolm ja kaks

T: 21.32 siis lähme pessu

võta siis kähku nukud!

T: ma panin nad istuma. kuhu nad jäid?

paneme nukud ka mängult magama (...) Anna, lähme magama!

T: jah, hea mõte. me peaks ka nad magama panema, õhtu on ju

aga teeme korraks kiire mängu

T: okei. saame siis tuttavaks. tere, mis sinu nimi on?

mina olen Rosella

T: oo, ilus nimi. mina olen Roosike

mis teie nimi on?

T: tere, mina olen Mia

tere

T: mis te arvate, tüdrukud, kui läheks nüüd magama. homme tuleb sünnimütsi täis päev!

ei, ei lähe

T: miks, aga varsti on öö! ja siis hommik! (...) ja kui öösel ei maga, siis päeval ei jõua midagi teha

aga praegu on hommik!

T: ei, mina ei usu. vaadake, Rosella, neid tüdrukuid, nad on kõik pikali

mis, mis te räägite nad lihtsalt pikutavad

T: novot, ise pikutate ja räägite, et on hommik

mis te räägite! just ärkasime!

T: hm. ma olen siis võib-olla millestki valesi aru saanud!

mis sina arvad, Roosike?

T: mina arvan, et ikkagi peaks minema magama

mina mitte

T: tüdrukud, kas te hambad pesite ära? (hüüab nukkude poole) (...) näita (...) noo, kahtlane (...) siin on vist kunagi pestud (...) ja siin on lausa kaunis pärlikett reas (...) ja sinul on ka vaja hambaid pesta!

ei: (naerab)

T: ikka peab hambaid pesema

ei, tal on ju ilusad hambad

T: noja, aga hambaid peab ikka pesema, kuidas nad ilusaks (...)

head aega, nukud!

T: jaa, head aega, tüdrukud, head ööd!

mage hästi!

T: nonii, kuule, nüüd lähme sinuga hambaid pesema. kell on tõesti juba palju ja sul on homme lasteaiapäev!

ma tean (lauldes)

**Vestluses esinevate laste nimed on muudetud.*

Lisa 4. Vestlus Pauliga

T: kas sa naljatad või?

jaa:

T: oh sind. aga on hea jäätis?

täitsa hea.

T: kas see on su lemmikjäätis?

mm...ee:...ei, aga mulle meeldib karamelli, Limpa ja siis veel Lotte jäätis.

T: milline Lotte jäätis on?

värviline.

T: okei. aga soolastest toitudest mis sulle kõige rohkem meeldib?

mm: (...) numbrisupp. (naerab)

T: milline see on?

numbrisupp on selline, et need makaronid on numbrikujulised ja siis on ainult vedelik, midagi muud ei ole.

T: nagu makaronisupp siis või?

jaa.

T: (...) kuhu sa lähed?

pesen käed ära.

T: mhm

ma vaatan, kui must mu suu on!

T: väga hea, pese suu ka kindlasti ära.

mhm.

T: no (...) milline su suu on?

must, mul on nagu vuntsid.

T: vuntsid!

ei ole tegelikult. (naerab) (...) või äkki mul on päriselt vuntsid?

T: aga nüüd ei olegi enam vuntse.

ma pesin ju ära! (...) ma lähen nüüd tööriistakasti juurde tööriistadega mängima.

T: kuule, oota! sul on ju piim siin veel. sa nii väga tahtsid piima enne. ole hea, joo piim ära.

jaa, unustasin!

T: novot.

kuule, mängime sellest mängu, et ma ütlen sõna ja siis sina ütled selle tähega uue sõna, millega eelmine oli.

ma ütlen ema.

T: hea mõte. asi.

asi...nii (...) ma tean - isa.

T: väga hea! (...) aga kuule, sul on nüüd uued vuntsid.

ah?

T: sul on uued vuntsid. mis sa arvad, missugused su vuntsid on?

valged

T: jaa. (...) tule vaata peeglist!

sellepärast ma ei tahtnudki piima juua!

T: piimavunts!

piimavuntsid tulevad (naerab) (...) ma lähen pesen jälle ära! (...) päriselt on piimavuntsid? ma küll ei näe!

T: tõesti, kuhu need küll kadusid?

ma ju pesin need ära. ja enne ma jõin piima ära. tegin suu lahti ja jõin ära.

T: kuhu see piim läks siis?

neelasin, siis jõudis kõhtu ja nüüd on piim kõhus.

T: jaa, täpselt! (...) aga ma näen, et midagi tahab veel sinna kõhtu minna!

vesi!

T: mhm.

ei, vesi tahab käsi pesta

T: aga kui ta tassis on, kas ta siis ikka tahab käsi pesta?

okei (...) ma ei taha rohkem

T: sa ei pea jooma. aga ole hea, too tass ära siia. veetassi võid lauale jätta, too piimatass pessu.

tead, ma oskan ühte trikki veega. aga ma ei taha seda näidata.

T: miks?

muidu sa saad vist kurjaks, ma arvan.

T: mm, ei usu. aga äkki peaks seda trikki siis vannitoas tegema?

aga sealt ei purska vett välja.

T: kuule, aga räägi sellest trikist kõigepealt. tutvusta mulle seda.

no lihtsalt jood vett ja siis teed nii (...) nagu kuristad.

T: no proovi siis, aga ettevaatlikult, et kurku ei lähe, onju (...) ja neela alla. (...) hästi tuli ju välja!

teen veel!

T: võta vähem vett, ära palju võta. lonksuke. (...) näed, tuli ju palju paremini välja.

jaa

T: kus sa õppisid seda?

lihtsalt (...) ma pean lihtsalt keelt üles-alla liigutama ja suu käib kinni-lahti.

T: kuhu sa lähed nüüd?

ehitama

T: ma tulen ka!

aga mida me nüüd teeme?

T: ma ei tea, ma vaatan. sul on ju pooleli kõik alles.

jep

T: mis sul siin on? (...) ma näen, et siin on sul...mis see on?

liim, mänguliim. sellega saad asju liimida. (...) need on nõela võtmiseks.

T: kas on ikka nõela võtmiseks?

ei, sellega saad võtta välja (...)

T: mhm, naelu saab välja võtta. nõela ja niidiga me õmbleme, aga töömehed tööd tehes kasutavad naelu. naelad saavad nad kätte kullinokkadega. tead miks või?

ei

T: mis sa arvad, milline nokk kullil on?

pikk ja terav

T: vaata, selle tööriista kuju on siit nagu linnu nokk. ja kuna kullil on väga terav nokk, siis kutsutakse seda tööriista just kullinokaks.

kullinokad...kas nii? tõks-tõks-tõks.

T: just nii.

Grete, mõõdame ära, kui pikk see on

T: mõõda jah. ütle siis tulemus mulle ka.

oota, ma loendan: üks, kaks, kolm, neli, viis, kuus, seitse, kaheksa, üheksa, kümme. praegu ma hakkan tegema ühte asja.

T: mõõtsid ära?

ma ei saanud mõõta, sest mul ei tulnud välja.

T: aga anna mulle see nurkjoonlaud, palun!

see?

T: mhm (...) vaata, see kast on ristkülik. milline on pikem külg?

see

T: jaa, ja milline on lühem külg?

see

T: kas need võiksid olla ühepikkused? (osutab)

jaa

T: ja need on?

ka ühepikkused

T: hästi, mõõdame ära. hakkame siit mõõtma. nii, siin on viisteist. pane näpp siia.(...) viisteist. (...) viisteist pluss viisteist on...kolmkümmend.

panen näpu

T: jaa, oota, minu enda jalg on ees. pane nüüd. siit on veel...seitse sentimeetrit.

see on siis?

T: kolmkümmend pluss seitse on kolmkümmend seitse

lühem külg on siis kolmkümmend seitse

T: just, kolmkümmend seitse sentimeetrit. töömees peab teadma, onju!

ma panen kirja!

T: jaa, pane plaani kirja.

aga ma ei oska väga kirjutada

T: kolme oskad teha?

kolme oskan

T: kirjuta kolm. (...) ja nüüd on vaja kolme kõrvale teha seitse.

kas nii?

T: jaa, väga hea!

ma saen nüüd selle ära! (...) mul oleks haamrit vaja

T: palun.

mul oli kunagi teine ka. emme kinkis, kui ma sain nelja-aastaseks

T: mhm, sulle vist meeldivad siis haamrid, et sul neid nii palju on.

mhm (...) oota, tegelikult mul ei ole vaja, mul on vaja kääre vist. käärid on jälle seal vist...jaa, on-on.

T: näe, siin.

aitäh, Grete. nüüd ma saan oma asjaga edasi tegeleda.

T: ikka, palun!

aita mind siit natuke, lõika siit

T: no ma lõikan. näita, mis kohani ma pean lõikama.

panen näpu ja vaata, siiani!

T: okei, võid näpu eest ära võtta, ma nüüd tean. muidu võib veel näpp haiget saada.

Grete, anna mulle liimlinti kui sa näed!

T: mida?

anna siis liimlinti, kui sa näed!

T: mida ma annan?

liimlinti.

T: aa, kleeplinti või?

mhm.

T: kleeplinti ei ole kahjuks.

okei (...) nüüd on mul vaja jälle kääre.

T: ettevaatlikult!

ma olengi. ma olen juba ammu harjunud ettevaatlik olema.

T: väga hea, lihtsalt seda tuleb mõnikord meelde tuletada. mänguhoos võib tihti see meelest ära minna.

jah.

T: kuule, aga tee endale sodihunnik kuskile. sinna, kuhu sa kogud prahti.

siia panen sodi.

T: sobib.

mis sa arvad, kas kleebiks selle nii või nii?

T: aga mis sellest tuleb üldse?

paat. niimoodi on paadipõhi, aga siia tuleb...siin saab peal istuda

T: jaa, nii saab.

ma tean, mida ma teen.

T: tead. selge, siis on hästi.(...) palun, käärid ei ole mänguasjad. kas sa paned käärid põrandale või annad need mulle ja ma viin kööki?

mul on vaja neid!

T: aga me ei tee niimoodi, see on väga ohtlik. niimoodi lõigates võib juhtuda õnnetus, sest sul ei ole seal põhja all. see võib libiseda. pane praegu käärid kõrvale. ja kasuta ainult siis, kui sul päriselt lõigata on vaja.

mul ongi päriselt lõigata vaja.

T: sealt sa ei lõikanud, ainult toksisid ju.

jaa, aga (...) sellepärast (...) ma tahan ju siia niimoodi selle panna. mul on vaja auku.

T: olgu, aga ma siis aitan sind. lõikan selle augu ise.

jah, okei. aga enne peab mõõtma!

T: see on väga hea, et sa ütlesid, kuidas sa tahad teha. siis ma saan sind paremini aidata.

jah.

T: ja sul on nii pisikesed käed veel, kuid käärid on liiga suured sinu jaoks. sellepärast on ka sul raske nende suurte kääritega lõigata.

aga enne me peame mõtlema, kui kaugele lõigata. (...) oota, võta korra käärid ära.

T: veel?

nii on hästi.

T: kus su joonalud on, mõõda ära.

nii, siit kuni siiani. pane oma näpp siia (...) võta ära.

T: võta käsi eest ära. hakkan lõikama.

tõmban natuke.

T: lõikan veel natuke (...) olemas.

jee, nüüd on need (...)

T: paadil purjed püsti.

(...)

Grete, arva ära, kus on rohkem kleepse!

T: siin!

vaatame (...) aga ei ole, siin hoopis. ühel pool on neli, ja siin on (...) liiga palju

T: vau!

sa valetasid, et siin on rohkem!

T: ee:, kas ma valetasin?

ja, sellepärast (slprst) sa ütlesid, et siin on rohkem, aga tegelikult ei olnud

T: aga ma ei saanud ju valetada. ma ei teadnud, ma pakkusin. see ei ole valetamine.

. aa:, jaa

T: valetamine on see, kui sa tead, aga ei räägi ausat juttu.

mhm (...) ma lähen varsti kooli

T: sinna on natuke aega veel.

aga kas Kai* läheb ka varsti kooli?

T: jaa, ta on sama vana kui sina.

kas ta on ka siis viieaastane?

T: jaa.

kas ta just sai viieaastaseks?

T: natuke pärast sinu sünnipäeva on tema sünnipäev.

ma olen siis natuke vanem. kas Mai* on ka vanem kui Kai?

T: jaa, ta käib juba koolis.

aga kas minu õde ja Mai siis kohtuvad koolis, kui Laura* kooli läheb?

T: jaa, nad hakkavad ju samas koolis käima.

vahetunni ajal (...) aga mida me nüüd teeme?

T: mina arvan, et esimese asjana peaksid sa nina ära nuuskama.

ahjaa

T: jah, mine siis.

ja teiseks, mul on üks asi.

T: noo.

vaata, meie tegime isadepäevaks sellise.

T: oo, nii ilus. mis see on?

võtmed saab siia külge panna.

T: ahaa, võtmehoidja.

jaa, aga mul teiselt poolt ei ole värvitud, aga siinpool on mul nimi.

T: näe, mul on võtmehoidja. ma panen su lukku tõk-tõk.

ei

T: keeran su lahti tõk-tõk.

ma keeran ka su kinni, nüüd sa ei räägi midagi

T: (...)

nüüd ma keeran su nii kinni, et sa ei liiguks ka

T: (...)

ja nüüd keeran lahti

T: jee, sain vabaks.

aga Grete...

T: no.

nüüd me hakkame küljele ka tegema sellist asja

T: kaunistust või?

ei, mitte joonistust, vaid püstitama seda niimoodi.

T: kaunistama ehk paati ilusamaks tegema. mõte on hea, aga küljele on väga raske teha seda.

aa..

T: sest siin ei ole ühenduskohta ja läheb keeruliseks. äkki sa täna siiski kaunistad?

äkki (...)

T: praegu on hea kaunistada, sest kui asjad küljes on, on raskem. selline mõte tekkis mul (...)

aga kui on tehtud, siis on lihtsam kaunistada.

T: eks sa ise tead, aga need jäävad sulle natuke ette pärast. külgedele ei pääse üldse ligi. palju sul see külg oli?

13 vä?

T: 37, see on päris pikk, mida kaunistada.

aga see pikk osa?

T: see on veel pikem.

mitu see on?

T: kus su joonlaud on? mõõdame ära.

siin

T: tule siiapoole sellega. mõõdame siis (...) see on 15. nüüd pane edasi.

kas siia või?

T: jaa, siia. hoia sõrme.

mhm, aita korra. hoia.

T: jaa, siit nüüd mõõdad edasi.

okei

T: 30 on täis.

nüüd siia?

T: just, nüüd on 45 (...) nüüd veel siit (...) 58.

see ongi pikem. see on 58 aga teine oli 37.

T: täpselt nii! pane plaani kirja!

siia ma teen veel sellise pika joone.

T: aga see jääb järgmiseks korraks.

misasi?

T: et seda teha, täna me enam ei jõua, kell on palju.

okei. panen asjad kokku

T: mhm, väga hea mõte! kui sa näed tööriista, tule pane siia kasti, eks

mhm

T: kus see peab olema? kus on selle õige koht??

siin, aga ma teen selle katuse punaseks

T: kahjuks täna ei saa, kell on väga palju. peab ju hambad ka veel ära pesema!

miks? miks kell nii palju on?

T: lihtsalt on, õhtu on käes ja kell tiksub, sellepärast ongi nii palju

aga ikkagi ma võin veel!

T: Paul, palun ära vaidle, onju!

mhh

T: no aga paneme mänguasjad koos kokku.

ei

T: selge. siis ma panen ise kokku, sest mänguasjad tahavad ka puhata suurest mängimisest.
aga mina hakkan ikkagi tegema!

T: (...)

okei. paneme kokku.

T: vot see juba läheb

minu issi ütleb, et siis kui laps magab, siis laps kasvab

T: väga õige! ja magama peab õigel ajal minema, eriti lasteaiapäeval

lasteaias peab ka magama, mina magan ka

T: mhm, muidu väsid ära

kodus vahepeal pärast lasteaeda viskan ka magama

T: no muidugi, kui on ikka väsimus peal, siis tulebki magada. nagu ka nüüd. (...) vii palun praht ka prügikasti.

ma tahan teha edasi

T: me rääkisime sellest

okei (hakkab koristama) aga ma ei taha, et issi seda näeks, see on üllatus

T: paneme siis siia klaveri kõrvale peitu. võimlemispall ka ette.

aga issi on ju pikk ja ta näeb sinna

T: mina arvan, et ta ei näe. sest ta ju ei tea, et seal peaks nüüd mingi üllatus olema ning seetõttu ta ei oska ka sinna kohe vaadata. tal ei tule see pähegi.

kas nagu nii või, et läheb teeb lastele pai ja siis läheb tagasi kööki. ta ei teagi, et seal midagi ootaks.

T: just. täpselt nii!

tegelikult issi läheb enne siia ja riietub ja teeb siis lastele pai.

T: muidugi, nii armas!

Grete, mis kell on?

T: Üheksa

aga üheksa pole veel hilja

T: see on hea aeg, aga me pole veel voodiski

kümme on juba väga paha!

T: nonii, nüüd hops hambaid pesema! tule! (...) tule, palun. võta oma hambahari. (...) hästi, nüüd hõõru alt ja ülevalt (...) tagant ja eest

mul pole enam lastehambapasta!

T: mhm, sul on piparmündimaitseline

eelmine oli maasikamaitseoline, aga see oli magus

T: mhm, pese nüüd!

miks sina ei pestma?

T: sest ma ei ole kodus veel ja ei lähe magama

aga mis kell sina lähed magama?

T: hiljem kui sina

aa:

T: kuule, ära lollita. kuivata ära, palun!

nii, tehtud!

T: mhm

palun pane rätik tagasi

T: panen

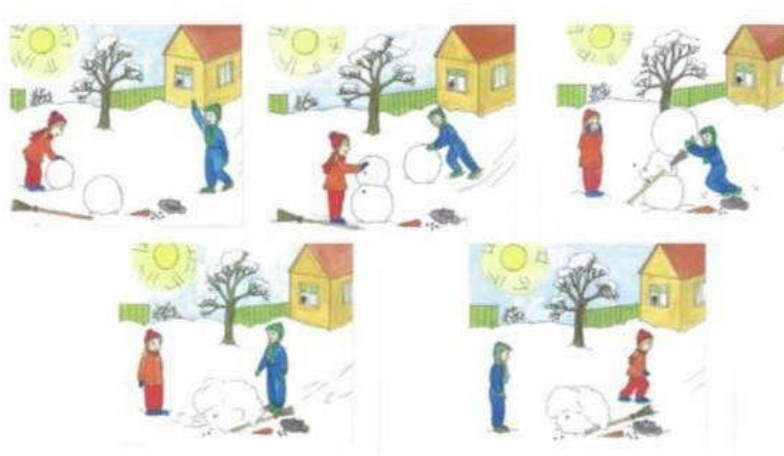
nüüd saab juttu minna kuulama!

T: lähme!

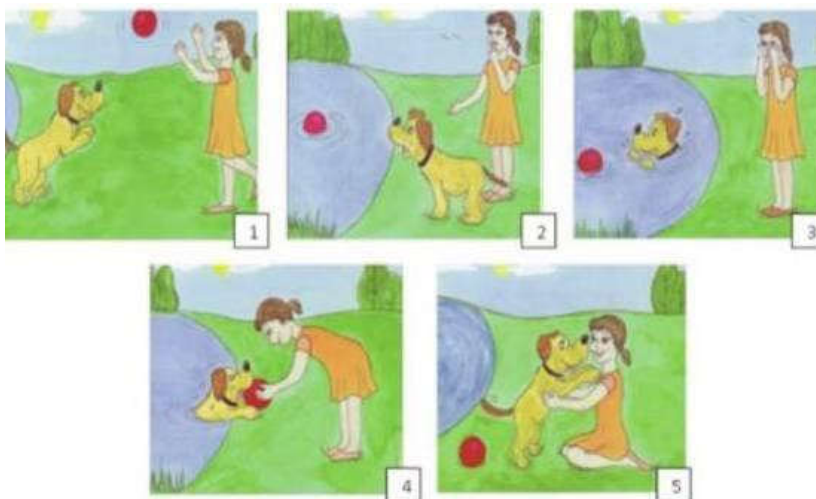
*Vestluses esinevate laste nimed on muudetud.

Lisa 5. Pildiseeriad

Lumememmelugu



Pallilugu



Lisa 6. Näidisjutt

Lumememmelugu

Oli ilus talvepäev. Päike paistis ja maad kattis valge lumi. Pille ehitas aias vahvat lumememme. Mati tuli ka õue mängima. Ta nägi Pillet ning läks tüdruku juurde. Mati tahtis koos Pillega lumememme teha. Poiss märkas, et lumememmel ei ole veel pead. Seetõttu otsustas ta ka ühe palli veeretada. Mati hakkas innukalt tegutsema. Ta veeretas ja veeretas, kuni pall oli hästi suur. Seejärel tõstis Mati pea lumememme otsa. Pille vaatas seda ehmunult pealt. Tüdruk kartis, et tema lumememm võib katki minna. Ja nii juhtuski. Lumememm vajus lõssi. Luud kukkus maha ja nõõbidki pudenesid eest ära. Viimane pall oli tõesti liiga raske. Mati ehmus. Ta ei teadnud, et nii suur pall ei sobi lumememme peaks. Pille nägi, et tema lumememmest ei ole midagi alles jäänud ja lonkis nuttes toa poole. Mati aga jäi kurva näoga aeda seisma. Tal oli kahju, et ta tüdruku lumememme kogemata ära lõhkus.

Lisa 7. Kuuldud jutu mõistmise hindamine. Küsimused ja vastused *Lumememmeloo* kohta.

ÜJ – ümberjutustus

Küsimus	Eeldatavad vastused	
1. Kus ehitas tüdruk lumememme? ÜJ: propositsioonistrateegia	ÜJ: aias, õues, väljas	
	LAURA	PAUL
	enda kodus, aias	aias
2. Missugune aastaeg oli? ÜJ: propositsioonistrateegia 3. Miks läks poiss tüdruku juurde? ÜJ: lokaalse sidususe strateegia 4. Mille otsustas poiss lumememmele teha? ÜJ: lokaalse sidususe strateegia 5. Mida tüdruk tundis, kui poiss palli lumememme otsa tõstis? ÜJ: lokaalse sidususe str 6. Miks tüdruk ehmus, kui poiss palli lumememme otsa tõstis? ÜJ: lokaalse sidususe strateegia	2. Missugune aastaeg oli? ÜJ: propositsioonistrateegia	ÜJ: talv
	LAURA	PAUL
	talv	talv
	3. Miks läks poiss tüdruku juurde? ÜJ: lokaalse sidususe strateegia	
	LAURA	PAUL
	tahtis ka mängida,	sellepärast, et ta

	tal oli üks igav, tal polnud naarbreid endal	tahtis aidata
4. Mille otsustas poiss lumememmele teha? ÜJ: lokaalse sidususe strateegia	ÜJ: pea	
	LAURA	PAUL
	pea	tegi pea
5. Mida tüdruk tundis, kui poiss palli lumememme otsa tõstis? ÜJ: lokaalse sidususe strateegia	ÜJ: ta ehmus, kartis, tundis hirmu, et tema lumememm võib katki minna	
	LAURA	PAUL
	kurbust, oli ehmunud	Pille kartis, et see läheb katki
6. Miks tüdruk ehmus, kui poiss palli lumememme otsa tõstis? ÜJ: lokaalse sidususe strateegia	ÜJ: ta kartis, et lumememm võib katki minna	
	LAURA	PAUL
	ta arvas, et lumememm läheb katki ja läkski	ta ehmus sellepärast, et ta kartis, et see läheb katki
6. Miks tüdruk ehmus, kui poiss palli lumememme otsa tõstis? ÜJ: lokaalse sidususe strateegia	7. Mis lumememmega juhtus? ÜJ: propositsioonsistrat eegia	ÜJ: lumememm läks katki, vajus lössi
	LAURA	PAUL

	läkski katki	katki läks
8. Miks lumememm lössi vajus?	ÜJ: sellepärast, et pall oli liiga raske (suur)	
ÜJ: lokaalse sidususe strateegia, järeldamine	LAURA	PAUL
	tal oli liiga suur pea	sellepärast, et pea on liiga raske ja suur ja alumine osa läks sellepärast katki
9. Mida tüdruk tundis, kui lumememm lössi vajus?	ÜJ: ta oli kurb, õnnetu	
ÜJ: lokaalse sidususe strateegia	LAURA	PAUL
	ta oli väga kurb	ta oli nii kurb
10. Mida poiss tundis, kui tüdruk tuppa läks?	ÜJ: tal oli kahju (et lumememme ära lõhkus, et tüdruk tuppa läks), tal oli häbi	
ÜJ: lokaalse sidususe strateegia	LAURA	PAUL
	tal oli ka kurb, sest lumememm oli katki	ta oli ka kurb
11. Mida tegi poiss valesti?	ÜJ: veeretask liiga suure lumepalli	
ÜJ: makrostrateegia	LAURA	PAUL
	tegi liiga suure pea, ta ei teadnud, et nii suur pea saab	tegi liiga suure palli
12. Kuidas ta oleks pidanud käituma?	ÜJ: oleks pidanud väiksema palli tegema, oleks võinud tüdruku käest küsida, missugust palli veeretada	
ÜJ: makrostrateegia, järeldamine-tuletamine	LAURA	PAUL

	oleks pidanud väiksema pea tegema, et ei oleks nii raske	hästi ja oleks pidanud tegema väiksema palli
13. Vali loole sinu arvates sobiv pealkiri! ÜJ: makrostrateegia	1. Tüdruk ja poiss. 2. Tüdruk ja poiss ehitavad lumememme. (Lumememme ehitamine?) 3. Enne mõtle, siis tegutse	
	LAURA	PAUL
	Tüdruk ja poiss ehitavad lumememme.	Tüdruk ja poiss ehitavad lumememme.

Lisa 8. Kuuldud jutu mõistmise hindamine (jutt ilma pildi toeta)

Ühel ilusal talvepäeval jalutas Mari koos vanaemaga läbi pargi lasteaeda. Pargis nägi Mari väikest koera. Koerake oli lumine, sest talle meeldis lumes hullata. Mari tahtis koeraga mängida ja veeretas väikse lumepalli, et seda talle visata. Väike koerake püüdis palli ja liputas rõõmsalt saba. Vanaema aga vaatas kella ja kiirustas last tagant. Varsti peavad nad lasteaias olema, sest lapsed hakkavad hommikust sööma. Sellest hoolimata veeretas tüdruk veel ühe lumepalli. Kui pall valmis sai, viskas ta selle koerale ja jooksis seejärel vanaema juurde. Seal avastas tüdruk, et kinnas on kadunud. Vanaema sai päris pahaseks ning Mari puhkes nutma. Kuhu kinnas küll jäi? Vanaema ja Mari hakkasid ühte kinnast otsima, kuid paksust lumest ei leidnud nad seda üles. Siis aga märkasid nad nende poole jooksvat koerakest. Koera lõugade vahel olidki Mari punased kindad. Mari oli väga rõõmus ja tegi koerale tänuks pika pai. Nüüd tõttasid Mari ja vanaema kiiresti lasteaia poole. Väike koerake vaatas neile saba liputades järele.

Lisa 9. Küsimused kuulnud jutu mõistmiseks (jutt ilma pildi toeta)

Küsimus, strateegia	Eeldatav vastus	Lapse vastus
1. Kus jalutasid Mari ja vanaema? Propositsioonistrateegia	pargis	LAURA: pargis PAUL: pargis
2. Seal nägid nad väikest koera. Mis sa arvad, miks tahtis Mari koeraga mängida? Tuletamise strateegia	Mari tahtis ka lumes hullata, Marile meeldis väga koertega mängida.	LAURA: äkki sellepärast, et koer oli nii nunnu. PAUL: sellepärast, et Maril ei olnud sõpra, kellega mängida ja talle meeldisid koerad.
3. Miks vanaema kiirustas tüdrukut tagant? Lokaalse sidususe strateegia	nad pidid õigeks ajaks lasteaeda jõudma, et Mari saaks süüa; nad hakkasid hiljaks jääma	LAURA: sest neil oli väga kiire, varsti hakkas hommikusöök lasteaias. PAUL: sest neil oli kiire, lapsed hakkavad juba sööma lasteaias.
4. Miks sai vanaema pahaseks? Lokaalse sidususe strateegia	sest Mari jäi kauemaks koeraga mängima. Mari kinnas kadus ära.	LAURA: ta sai vihaseks, sest Mari hakkas koeraga mängima ja kaotas kinda ära. PAUL: sest Maril ei olnud enam ühte kinnast.
5. Kuidas võis Mari kinnas ära kaduda? Tuletamise-järeldamise strateegia	mänguhoos kadus kinnas lume sisse. koer võttis kogemata mänguhoos kinda.	LAURA: tal läks äkki lumi kindasse ja siis ta võttis korraks käest ära. pani enda kõrvale, aga koer oli ülemeelik ja võttis kinda ära. PAUL: ta veeretas lumepalli (...) siis ta viskas selle koerale,

		aga viskas nii kõvasti, et kinnas lendas koos palliga ära.
6. Miks ei leidnud Mari ja vanaema kinnast üles? Tuletamise-järeldamise strateegia	Ei leidnud paksust lumest üles. Mari ei teadnud, kus kinnas ära kadus	LAURA: sest koer mängis kindaga, see oli tema käes. PAUL: sest see oli koera käes, koer püüdis lumepalli ja sai kinda ka sealt ja hakkas siis sellega mängima. ja ei leidnud, sest kinnas oli nii kaugel.
7. Kuidas Mari oma kinda tagasi sai? Lokaalse sidususe strateegia	koerake aitas teda, koer tõi Marile kindad tagasi	LAURA: lõpuks koer tõi talle need tagasi. sai aru, et Mari kindaga ei või mängida. PAUL: äkki koer ikka lõpuks tõi?
8. Mis sa arvad, kust ja kuidas koerake Mari kinda leidis? Tuletamise-järeldamise strateegia	pargist lumest, sügavast lumest kaevas välja	LAURA: pargist, sealt, kus nad mängisid. ta nuusutas, tundis lõhna ja leidiski. PAUL: sügavast lumest, ta nuusutas.
9. Kuidas Mari ennast tundis, kui ta kinda tagasi sai? Mis sa arvad, miks oli Mari rõõmus, et ta kinda tagasi sai? Tuletamise-järeldamise strateegia, makrostrateegia	rõõmsalt, õnnelikult; siis vanaema ei olnud pahane, et kinnas ära kadus.	LAURA: rõõmsalt. rõõmus oli sellepärast, et nad ei pidanud otsimisele aega kulutama ja vanaema ei pidanud olema enam kuri. PAUL: rõõmsana. ta oli rõõmus, sest enam ei olnud vanaema tema peale pahane.

10. Kuidas Mari tänas koera? Propositsioonistrateegia	tegi pai, paitas koera	LAURA: ta tegi talle pika pai. PAUL: pika paiga.
---	-------------------------------	---

Lisa 10. Suulise kõne transkribeerimise juhend

TRANSKRIBEERIMISE JUHEND

1. Alustuseks pane kirja kogu lindistatud tekst.

Pane kõik sõnad kirja täpselt nii, nagu need on hääldatud (*sis, vä, nimodi, kule, ota, tegelt, õheksa*). Võõrsõnad pane kirja samuti vastavalt nende hääldusele (*jes, hellou, stoori*), mittekirjakeelsed liitsõnad kirjuta kokku (*onju, nojah, eksole*). Üneemide märkimine: lühikesed ühekordse tähega *e, a, ä* ja pikad kahekordse tähega ja neile järgi venitusmärk *aa:, ee:, ää:*. Köhatused märgi *k hm*.

Osalejate märkimine: katsealuse lapse repliikide ette osalejat ei märgita, testi läbiviija ütluste ette märgitakse suurtäht T, millele järgneb koolon (T:). Testi läbiviija ütlused pane kursiivi, et nad eristuks lapse jutustusest.

Suure tähega märgitakse ainult nimed, kohanimed, lausungit alustatakse suure tähega ainult siis, kui see algab nimega, muidu väikse tähega.

Näiteks:

T: no räägi edasi.

2. Seejärel jaga tekst lausungiteks (märgid . ?)

Kõnevool jagatakse intonatsioonilisteks üksusteks. Lausungi lõpus on enamasti selgelt langev intonatsioon, mis osutab lõpetatust ja mida märgitakse punktiga (.). Tõusvat intonatsiooni lausungi lõpus tähistatakse küsimärgiga (?). Lausungi algust märgitakse järjekorranumbriga, lausungid algavad väikese tähega. Järjekorranumbriga tähista vaid need lapse lausungid, mis kuuluvad tema jutustusse (ära nummerda näiteks lausungit *Kas ma võin nüüd rääkima hakata?* vm). Alusta iga lausungit uult realt.

Näiteks:

1. poiss ja tüdruk kelgutasid.

2. tüdruk sõitis alla ja põrkas vastu puud.

...

3. Märgi ära pikemad (2 sekundit ja pikemad) pausid (...). Pausi märk tuleb vajadusel lausungi sisse või peale intonatsiooni tõusu või langust tähistavat märki.

Näiteks: *meil oli see nii. (...)*

4. Edasi tuleks analüüsida üksiksõnu.

Märgi poolelijäänud sõnad (märk -, näiteks *tüdru-*), kokkuhääldatud liitsõnad märgi eraldi sõnadena (näiteks *jasiis*→*ja siis*), liitsõnade lahkuhääldused aga märgi ühe sõnaga (*lume memm* → *lumememm*).

Märgid (vaata ka näidist)

langev intonatsioon .

tõusev intonatsioon ?

paus (2 sek ja pikem) (...)

sõna poolelijäämine sidekriips poolelijäänud sõnaosa järel: si-

arusaamatu tekst {---}

Väike näidis

1. tüdruk veeretab palli. (...)
2. ja siis paneb teise palli peale. (...)
3. poiss vehib käega et ütleb (...) pane see lumepall sinna suure palli peale. (...)

T: jutusta edasi.

4. poiss veeretab teise palli?
5. paneb sinna peale?
6. aga lumememmi keha vajub kat- lonti.
7. kokku vajub.
8. siis (...) siis poiss väheke on ku- õnnetu ja tüdruk nutab. (...)
9. siis veel poiss siis poiss on kurb ja tüdruk veel ikka nutab.

Lisa 11. Narratiivi hindamise skaala (NHS)

Autorid: Mäesaar, Padrik & Hallap (2012)

I. Jutustuse makrostruktuur	Kõrgem tase (arenenud narratiiv –3 punkti)	Keskmine tase (arenev narratiiv – 2 punkti)	Madal tase (arenemata, oskuste puudumine – 1 punkt)
1.1. Jutustuse ülesehitus			
Sissejuhatus	<p>Nimetab sündmuse koha (nt <i>tiigi/järve kallas, park/õu</i>) JA/VÕIaja (nt <i>suvel/suvepäev/ühel päeval, ükskord</i>).</p> <p>JA Nimetab tegevuse (nt <i>palli omamine/palliga mängimine/tahtis palli mängida</i>).</p> <p>JA Nimetab kõik loo tegelased (nt <i>koer/Muki/mingi muu koera nimi; tüdruk/Tiina/muu tüdruku nimi</i>).</p>	<p>Nimetab ühetaustaelemendi (nt tegevuse, aga ei nimeta sündmuse aega ega kohta).</p> <p>JA Nimetab kõik loo tegelased.</p>	<p>Alustab juttu ilma sissejuhatusega: ei esita taustakirjeldust ega nimeta tegelasi.</p> <p>VÕI Nimetab ainult tegelased (nt <i>tüdruk, kutsu</i>).</p> <p>VÕI Nimetab ainult tegevuse (nt <i>mängivad</i>).</p> <p>VÕI Nimetab tegevuse ja ühe tegelase.</p>
Konflikt ja lahendus	<p>Sündmuse konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud ja kirjeldatud täpselt (episood* on terviklik):</p> <p>Välja on toodud: algatav sündmus/konflikt (nt <i>pall kukub vette, pall on vees/nad näevad palli, tüdruk viskas palli vette, tuul viis palli vette</i>).</p>	<p>Konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud, kuid kirjeldatud osaliselt.</p> <p>Toob välja algatava sündmuse ja lahenduse (nt <i>Pall kukkus vette. Kutsu tõi ära</i>).</p> <p>Selgelt ei eristu tegevus ja lahendus.</p>	<p>Ei too välja konflikti ja lahendust.</p> <p>VÕI Esitab sündmuste käigu vales järjekorras.</p> <p>VÕI Eksib sisuliselt (nt <i>tüdruk annab palli koerale</i>).</p>

	<p>JA/VÕI Tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid (nt üks/mõlemad tegelased tahavad palli kätte saada, tüdruk mõtleb, kuidas palli kätte saada, tüdruk ütleb nt „vaata, mis juhtus,” „mis ma nüüd teen?”, tüdruk/koer on ehmunud/kohkunud, koer otsustab/mõtleb palli ära tuua.</p> <p>JA Tegevus olukorra lahendamiseks (nt koer hüppab vette/ujub palli poole/püüab palli saada).</p> <p>JA Lahendus (nt koer saab palli/toob palli veest välja/annab palli tüdrukule).</p>		
Lõpp (kokkuvõte)	<p>Jutt on selgelt lõpetatud, võttes kokku mõlema tegelase reaktsioonid või tegevuse. Näiteks:</p> <p>Koera tunded ja/või tegevus (nt koer on märg, väsinud, õnnelik, rõõmus, uhke/ koeral on külm, koer naeratab, koer liputab saba, koer ütleb „palun”, „ole lahke”).</p> <p>JA Tüdruku tunded ja/või tegevus (nt tüdruk on õnnelik, rõõmus, tänulik/tüdruk ütleb aitäh, tüdruk võtab palli).</p> <p>JA/VÕI Lõpetab jutu,</p>	<p>Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust.</p> <p>VÕI Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt <i>ja siis oli pall maas seal</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunust</p> <p>JA/VÕI Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (nt <i>nüüd on lõpp</i>).</p>	<p>Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järelutama, et lugu on lõppenud.</p>

	pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (<i>nt nad hakkasid uuesti palli mängima</i>).		
1.2. Teemakohasus ja teema arendamine	<p>Kogu esitatud info on teemakohane. Sündmused on loogilises ja sobivas järgnevuses.</p> <p>JA Välja on toodud teema seisukohalt olulised detailid.</p> <p>JA Jutustuses ei ole mõttelünki, mis takistaksid kuulajal jutustuse mõistmist.</p>	<p>Valdavalt on jutustus teemakohane. Sündmused on loogiliselt järjestatud, kuid teemaarendus on vähedetailne.</p> <p>JA</p> <p>Võib olla lisatud ebaolulisi detaile või on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile.</p>	<p>Jutustuse teemat on raske mõista, kuna põhisündmust puudutavat infot on ära jäetud. Tegemist on valdavalt piltide kommenteerimisega ja tegevuste nimetamisega.</p> <p>JA/VÕI Esinevad kordused, teemat ei arendata edasi.</p> <p>JA/VÕI Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot</p> <p>JA/VÕI Sündmuste käik on ebaloogiline.</p>
II. Jutustuse mikrostruktuur			
1. Viitesuhete võrgustik (viitamine)	<p>Jutus esinev viitesuhete võrgustik on selge ja ühemõtteliselt arusaadav kogu loo vältel.</p> <p>JA Kasutab referendile viitamise võimalusi (asesõnad, sünonüümid,</p>	<p>Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel: mõnel juhul ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest on jutt.</p> <p>VÕI Viitamine on</p>	<p>Kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse.</p> <p>Liialdab asesõnadega.</p> <p>VÕI Laps ei</p>

	pärisnimed, eri üldistusastmega sõnad) varieeruvalt.	selge ja arusaadav, kuid laps ei kasuta samaviitelisi sõnu (nt tüdruk ja <i>koer mängisid palli. tüdruk viskas palli vette. tüdruk ei teadnud, kuidas palli kätte saada.</i>).	viita objektidele või tegelastele. Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt.
2. Siduvate vahendite kasutamine	Kasutab erinevaid sidususe vahendeid varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalause ühendamiseks (nt <i>ja, siis, ning, aga, et</i>); koha- ja ajamäärsõnu (nt <i>seal, lõpuks</i>), ellipsit** ehk väljajätet. Vigu sidendite kasutamisel esineb harva.	Kasutab siduvaid vahendeid strereotüüpselt: valdavalt sidendeid <i>ja, siis, ja siis</i> + veel ühte sidendit (nt <i>aga, et</i>) või siduvat vahendit (nt koha- ja ajamäärsõna või ellipsit) lausungite ühendamiseks. Eksib sidendite kasutamisel üksikutel juhtudel (nt <i>aitas koera sest et hoidis tast kinni.</i>).	Ei kasuta sidendeid lausungite ühendamiseks. VÕI Kasutab ainult üht tüüpi sidendeid (nt <i>siis</i> , määrsõna <i>siin</i>). JA/VÕI Kasutab valet sidendit.
3. Grammatiline õigsus ja keerukus	Jutustuses esinevad nii liht- kui liitlausungid . Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab ka põimlausekonstruktsioone (nt <i>Kui...., siis.....; Sellepärast, et....; sest, et</i>), vastandava seosega rindlauseid (<i>aga, kuid</i>). Esinevad üksikud juhuslikud keelelised vääratused, mille laps parandab ise.	Ülekaalus vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid . Esineb üksikuid agrammatisme (nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu).	Ülekaalus baaslausungid. Esinevad mitmed agrammatilised lausungid: elliptilised lausungid**, millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja vähelaiendatud lihtlaused,

			ahellaused. Esinevad sõnavormivead.
--	--	--	---

*Episood - jutugrammatika mudeli (*story grammar model*; Stein & Glenn, 1979) järgi koosneb jutustus tausta (*setting*) kategooriast (käesolevas juhendis sissejuhatuse osa) ja episoodi süsteemist. Episoodi kirjeldust võib lugeda terviklikuks, kui see sisaldab algatavat sündmust ehk konflikti, tegelaste plaane olukorra lahendamiseks, tegevuse kirjeldust ja lahendust. Algajate jutustajate puhul võivad tegevus ja lahendus kokku langeda.

**Ellips lauses – tuleb eristada ellipsit kui sidususe vahendit (nt *Pille vaatas lumememme. ___Vaatas, et liiga suur pall oli. Tuli poiss. ___Tahtis ka lumememme hakata tegema. Tüdruk aitas koera. ___hoidis tast kinni*). Kui lausest puudub obligatoorne lauseliige, mis ei ole tuletatav eelmise lause alusel, on tegemist agrammatilise lausungiga (nt *Pille. lumememme. siis kukkus maha. palli mängisid.*)

Lisa 12. Kõnetesti tulemused (Laura)

Laps: Laura

Vanus testimisel: 5a 10k (18.12.17)

Ülesanne/etapp		Lapse tulemus (punktid/%)	Normi piir*	
			5-a	6-a
Hä 1 – I etapp	Täiskasvanu häälduse õigsuse määramine (foneemikuulmine)	8/100	6	7
Hä 1 – I etapp	Täiskasvanu hääldusvigade korrigeerimine	8/100	5	6
Hä 2 – II + III etapp	Välteridade järelekordamine	9+6=15 / 94	9	10
Hääldamine KOKKU		31/ 96	20	23
Morf 1 – I etapp	Ainsuse omastava käände vormi kasutamine	7/54	7	7
Morf 1 – I etapp	Ainsuse osastava käände vormi kasutamine	8/100	6	7
Morf 1 – I etapp	Mitmuse osastava käände vormi kasutamine	8/100	6	6
Omastav-osastav KOKKU		23	19	20
Morf 2 – III etapp	Tüvevariantide ja liidete kasutamise õigsuse määramine täiskasvanu kõnes (grammatiline verfitseerimine)	17/86	11	12
Morf 2 – III etapp	Tüve ja liidete kasutamise vigade korrigeerimine	11/93	4	5
Morf 3 – I etapp	Umbisikulise tegumoe moodustamine	8/100	4	5
Morf 4 – III etapp	Tegusõnade oleviku ja lihtmineviku vormide moodustamine	7/65	4	5
Morf 5 – II etapp	Rajava ja oleva käände vormide moodustamine	12/100	7	9
Morfoloogia KOKKU		78/64	49	56
Sünt 1 – I etapp	Lausete järelekordamine	7/100	5	6
Sünt 2 – III etapp	Pöördkonstruktsioonide mõistmine	-	5	-
Sünt 3 – II etapp	Pöördkonstruktsioonide moodustamine	7/100	2	5
Sünt 4 – II etapp	Sõnajärje muutmine lauses	5/100	2	3
Sünt 5 – II etapp	Põimlausete mõistmine	-	11	-
Sünt 6 – II + III etapp	Põimlausete moodustamine	15/100	8	9
Süntaks KOKKU		34/100	33	23
Sm 1 – III etapp	Liitnimisõnade moodustamine	8/100	3	4
Sm 2 – II etapp	Omadussõnade tuletamine	6/48	3	4
Sm 3 – II etapp	Liitnimisõnade moodustamine põhisõna tuletamisega	5/100	2	2
Sõnamoodustus KOKKU		19/95	8	10
Sõna 1 – I etapp	Tagasõnade kasutamine	8/64	5	6
Sõna 2 – I etapp	Nimisõna homonüümide mõistmine	8/82	4	6
Sõna 3 – I etapp	Omadussõna antonüümide kasutamine	4/7	4	6
Sõna 4 – III etapp	Tegusõna sünonüümide kasutamine	7/97	-	2
Sõna 5 – II etapp	Terviku osade nimetamine	4/23	4	5
Sõna 6 – III etapp	Sihiliste ja sihitute tegusõnade kasutamine	8/64	6	7
Sõna 7 – I etapp	Üld- ja allkategoriate nimetamine	14/92	10	11
Sõna 8 – III etapp	Loetelu jätkamine ühe kategooria piires	10/100	8	9
Sõna 8 – III etapp	Üldnimetuste leidmine	4/80	2	3
Sõnavara KOKKU		50/64	35	44

Testi koondtulemus	212+17=229 /95	153	167
---------------------------	-------------------	------------	------------

*Kui lapse tulemus on sellest punktisummast väiksem, viitab see võimalikule riskile alakõne osas. Kollasega märgitud tulemusi ei arvestata kategoorias “Sõnavara KOKKU”.

Lillaga märgitud tulemused on alla EK normi piiri.

Lisa 13. Kõnetesti tulemused (Paul)

Laps: Paul

Vanus esimesel testimisel: 4a 6k (19.03.18)

Vanus teisel testimisel: 5a 0k (20.09.18)

Ülesanne/etapp		Lapse tulemus (punktid/%)		Normi piir*	
		4a 6k	5a 0k	5-a	6-a
Hä 1 – I etapp	Täiskasvanu häälduse õigsuse määramine (foneemikuulmine)	8/100	8/100	6	7
Hä 1 – I etapp	Täiskasvanu hääldusvigade korrigimine	5/16	6/35	5	6
Hä 2 – II + III etapp	Välteridade järelekordamine	7+7=14 / 90	7+7=14 / 90	9	10
Hääldamine KOKKU		27/86	28/90	20	23
Morf 1 – I etapp	Ainsuse omastava käände vormi kasutamine	7/69	7/69	7	7
Morf 1 – I etapp	Ainsuse osastava käände vormi kasutamine	6/44	6/44	6	7
Morf 1 – I etapp	Mitmuse osastava käände vormi kasutamine	4/14	6/52	6	6
Omastav-osastav KOKKU		17/31	19/44	19	20
Morf 2 – III etapp	Tüvevariantide ja liidete kasutamise õigsuse määramine täiskasvanu kõnes (grammatiline verfitseerimine)	17/92	17/92	11	12
Morf 2 – III etapp	Tüve ja liidete kasutamise vigade korrigimine	7/75	7/75	4	5
Morf 3 – I etapp	Umbisikulise tegumoe moodustamine	4/31	4/31	4	5
Morf 4 – III etapp	Tegusõnade oleviku ja lihtmineviku vormide moodustamine	7/81	7/81	4	5
Morf 5 – II etapp	Rajava ja oleva käände vormide moodustamine	9/55	10/64	7	9
Morfoloogia KOKKU		61/43	64/54	49	56
Sünt 1 – I etapp	Lausete järelekordamine	7/100	7/100	5	6
Sünt 2 – III etapp	Pöördkonstruktsioonide mõistmine	6/66	6/66	5	-
Sünt 3 – II etapp	Pöördkonstruktsioonide moodustamine	3/100	3/100	2	5
Sünt 4 – II etapp	Sõnajärje muutmine lauses	3/63	4/81	2	3
Sünt 5 – II etapp	Põimlausete mõistmine	14/86	14/86	11	-
Sünt 6 – II + III etapp	Põimlausete moodustamine	9+6=15 100	9+6=15 100	8	9
Süntaks KOKKU		48/93	49/94	33	23
Sm 1 – III etapp	Liitnimisõnade moodustamine	4/44	4/44	3	4
Sm 2 – II etapp	Omadussõnade tuletamine	4/39	5/53	3	4
Sm 3 – II etapp	Liitnimisõnade moodustamine põhisõna tuletamisega	4/81	4/81	2	2
Sõnamoodustus KOKKU		12/48	13/54	8	10
Sõna 1 – I etapp	Tagasõnade kasutamine	3/5	5/27	5	6
Sõna 2 – I etapp	Nimisõna homonüümide mõistmine	4/29	4/29	4	6
Sõna 3 – I etapp	Omadussõna antonüümide kasutamine	2/7	7/76	4	6
Sõna 4 – III etapp	Tegusõna sünonüümide kasutamine	-	-	-	2
Sõna 5 – II etapp	Terviku osade nimetamine	2/12	2/12	4	5
Sõna 6 – III etapp	Sihiliste ja sihitute tegusõnade kasutamine	6/39	7/57	6	7
Sõna 7 – I etapp	Üld- ja allkategoriate nimetamine	10/38	12/71	10	11
Sõna 8 – III etapp	Loetelu jätkamine ühe kategooria piires	9/65	9/65	8	9

Kolmkeelsete laste eesti keele oskus

Sõna 8 – III etapp	Üldnimetuste leidmine	3/60	4/89	2	3
Sõnavara KOKKU		30/17	41/62	35	44
Testi koondtulemus		166+9= 175/49	195+9= 204/79	153	167

*Kui lapse tulemus on sellest punktisummast väiksem, viitab see võimalikule riskile alakõne osas. Kollasega märgitud tulemusi ei arvestata kategoorias “Sõnavara KOKKU”. Lillaga märgitud tulemused on alla EK normi piiri.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Grete Aadla,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Juhtumiuuring: simultaanse kolmkeelsusega (eesti-läti-soome) 5-aastase poisi ja 6-aastase tüdruku eesti keele oskused”, mille juhendaja on Evelyn Kiive, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Grete Aadla

13.05.2020